

**Universidade de Lisboa**



**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

A importância da dimensão intercultural na aprendizagem do Inglês LE

Mariana Rodrigues East Macedo

**Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão**

**2011**



## Resumo

O presente Relatório visa dar conta do processo associado à Prática de Ensino Supervisionada e demonstrar que a abordagem intercultural desempenha um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem do Inglês LE.

Tendo como ponto de partida o pressuposto de que, para se poder comunicar eficazmente em Inglês, é necessário, não só adquirir um conhecimento sólido do funcionamento da língua, mas também desenvolver uma consciência intercultural, procurei, no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada, utilizar estratégias, metodologias e recursos que propiciassem a aquisição de conhecimentos sobre a cultura-alvo e estimulassem os alunos a proceder a uma análise contrastiva entre a sua própria cultura e a cultura dos países de expressão inglesa, designadamente Reino Unido e Estados Unidos da América.

O interesse manifestado pelos alunos relativamente à temática das unidades didáticas *Eating Habits* e *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*, assim como o empenhamento que colocaram na execução das diversas actividades que lhes foram propostas no decorrer da minha prática lectiva, permitem-me concluir que a leccionação de conteúdos de índole cultural pode, por um lado, constituir um factor de motivação e, por outro, contribuir para desenvolver nos aprendentes atitudes de abertura, tolerância e respeito pelo *outro*.



## Abstract

The present Teaching Practice Report aims at accounting for the teaching practice process and at showing that the intercultural approach plays an important role in the process of teaching and learning English as a foreign language.

Anchored on the assumption that in order to communicate effectively in English one needs, not only to acquire a sound knowledge of the language, but also to develop an intercultural awareness, I used strategies, methodology and resources so as to provide information about the target culture and lead the students to acknowledge the differences between their own culture and the culture of English speaking countries, namely U.K. and U.S.A..

The interest shown by students during my teaching practice as far as the topics *Eating Habits* and *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.* are concerned, as well as the commitment in carrying out the different classroom activities, allow me to conclude that incorporating intercultural awareness in language teaching may, on the one hand, increase the learners' motivation and, on the other hand, promote attitudes of openness, tolerance and respect towards the *other*.



## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>9</b>
<b>Lista de Siglas .....</b>	<b>11</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Caracterização da instituição escolar onde a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida. ....</b>	<b>15</b>
1.1. Breve historial, espaço envolvente e contexto socioeconómico.....	15
1.2. Estrutura física - organização e função dos diversos espaços. ....	19
1.3. Organização administrativa e pedagógica e projectos de escola. ....	21
1.4. Apreciação final. ....	25
<b>2. Descrição das características da turma.....</b>	<b>27</b>
<b>3. Enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar.....</b>	<b>37</b>
3.1. Orientação metodológica. ....	37
3.2. Enquadramento das unidades leccionadas. ....	46
<b>4. Explicitação e justificação das estratégias de ensino concebidas.....</b>	<b>53</b>
<b>5. Descrição sumária das aulas realizadas.....</b>	<b>65</b>
5.1. Descrição sumária.....	65
5.2. Métodos e técnicas de avaliação utilizados. ....	74
<b>6. Reflexão relativa à Prática de Ensino Supervisionada. ....</b>	<b>81</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndice A.....</b>	<b>93</b>
<b>Apêndice B.....</b>	<b>97</b>
<b>Apêndice C.....</b>	<b>145</b>
<b>Apêndice D .....</b>	<b>157</b>
<b>Apêndice E.....</b>	<b>161</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>199</b>





## **Agradecimentos**

À minha mãe, por nunca ter deixado de acreditar em mim e por ser a grande companheira da minha vida.

Ao meu pai e à minha família, pela preocupação e constante incentivo.

Ao Martim, pela preocupação e por ser um bom irmão.

Ao João, pelo apoio, pela compreensão, amizade e presença neste e noutros momentos importantes da minha vida.

Ao Professor Doutor Carlos Gouveia, pela orientação e apoio disponibilizados na realização do presente Relatório. Agradeço as recomendações, conselhos e sugestões que foram fundamentais na elaboração deste trabalho.

Ao Professor Tom Grigg, pela disponibilidade e compreensão.

À Professora Cooperante, Dr.<sup>a</sup> Célia Almeida, pela simpatia e pela confiança que depositou em mim.

Às minhas colegas, Adelaide, Ana, Clara, Marta e Teresa, pelo companheirismo e disponibilidade que sempre manifestaram. Um agradecimento especial à Adelaide e à Ana, pela amizade e pelas palavras de ânimo nos momentos de maior nervosismo e preocupação.



## **Lista de Siglas**

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular.

ASE - Acção Social Escolar.

LE - Língua Estrangeira.

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.



## Introdução

O presente Relatório relativo à Prática de Ensino Supervisionada dá cumprimento à alínea *b)* do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/ 2006, de 24 de Março, e apresenta como pressuposto a convicção de que o processo de ensino-aprendizagem assenta no desenvolvimento de uma competência intercultural.

Na verdade, a abordagem intercultural do ensino da língua estrangeira é valorizada nos princípios das orientações curriculares e dos programas. Coloca-se, deste modo, aos professores de Inglês o desafio de promover o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, em simultâneo com a sua competência intercultural.

O papel formativo da Escola dos nossos dias ultrapassa largamente a transmissão de conhecimentos e assenta num conjunto de valores e princípios que concorrem para uma educação para a cidadania, fundada na defesa da tolerância e dos direitos do Homem. O conhecimento de línguas estrangeiras é reconhecido pela União Europeia como uma mais-valia, visto que aprender uma língua conduz à descoberta de códigos culturais que condicionam modos de estar e de agir, que aprendemos a aceitar e até a apreciar, a partir do momento em que passamos a conhecê-los. No mundo globalizado em que vivemos, este será um passo fundamental para compreender *o outro*.

Reconhece-se, assim, na aprendizagem de uma língua estrangeira uma dimensão social e humanista, potenciadora de um melhor conhecimento do *outro*, que visa tornar mais eficaz o convívio e a interacção entre pessoas de línguas e culturas diferentes.

Seis capítulos integram o presente Relatório. No capítulo inicial, procedo à descrição da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, tendo em consideração a data da sua criação, a localização, o espaço envolvente e o contexto socioeconómico, a estrutura física (organização e função dos diversos espaços), a organização administrativa e pedagógica, a população escolar, os recursos educativos e os projectos de escola.

O Capítulo 2 incide sobre as características essenciais da turma E, do 9.º Ano, em que a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada. Neste

capítulo, são apresentados dados relativos a idade, origem (nacionalidade), contexto sócio-familiar, deslocação casa-escola, eventuais apoios de natureza pedagógica ou socioeconómica e actividades extracurriculares dos alunos da referida turma.

O Capítulo 3 debruça-se sobre o enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar. Neste capítulo, são tecidas algumas considerações sobre a orientação metodológica tomada em linha de conta, tendo por referência o Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o *Curriculum Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, as *Metas de Aprendizagem para o Ensino das Línguas Estrangeiras (Inglês LE I)* e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

No Capítulo 4, são explicitadas as estratégias de ensino concebidas para a leccionação das unidades didácticas *Health and Eating Habits* e *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*. Neste capítulo são, ainda, abordadas diversas questões relacionadas com a aprendizagem das línguas estrangeiras e com a didáctica do Inglês, com o objectivo de fundamentar as minhas opções na planificação e na execução das aulas que leccionei.

O Capítulo 5 apresenta uma descrição sumária das aulas leccionadas, a indicação dos métodos e técnicas utilizados e a sua pertinência no ensino e avaliação dos alunos.

No último capítulo, procedo a uma reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada, referindo-me, nomeadamente, a aspectos que considero relevantes no contexto da minha experiência de leccionação. Procuro, ainda, demonstrar que o relacionamento com a cultura dos países de expressão inglesa pode ser um elemento facilitador e motivador da aprendizagem do Inglês, constituindo, igualmente, um incentivo à formação de atitudes positivas relativamente a universos culturais diferenciados.

Por fim, termino o Relatório com uma breve conclusão em que recorro o percurso percorrido e procedo à sistematização dos aspectos que motivaram a sua elaboração.

## **1. Caracterização da instituição escolar onde a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida.**

Neste capítulo, procederei a uma breve descrição da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, tendo em consideração o seu historial, a sua localização, o espaço envolvente e o contexto socioeconómico dos alunos que a frequentam. Serão, igualmente, considerados a estrutura física, a organização administrativa e pedagógica, os projectos de escola e os recursos educativos.

### **1.1. Breve historial, espaço envolvente e contexto socioeconómico.**

No ano de 1836, o então Ministro do Reino Manuel da Silva Passos determinou, por meio do Decreto-Lei de 17 de Novembro do mesmo ano, a criação de dois liceus na cidade de Lisboa. Contudo, a capital do país viria a contar com um liceu apenas - o Liceu Nacional de Lisboa. Por nele serem ministrados os cursos geral e complementar, o Liceu Nacional de Lisboa ascendeu à categoria de Liceu Nacional Central.

No ano de 1893, o Liceu Nacional Central foi ocupar o Palácio de Valadares, situado no Largo do Carmo. Com a fundação daqueles que viriam a ser os Liceus Camões (1902) e Pedro Nunes (1905), terminaria, após cerca de 70 anos de exclusividade de ensino liceal na capital, o monopólio do Liceu Nacional Central, à data conhecido por Liceu do Carmo.

Por despacho de 17 de Julho de 1908, o primeiro liceu de Lisboa foi autorizado a ostentar o nome de Liceu Passos Manuel, em homenagem ao ministro responsável pela instituição dos liceus no nosso país. Assim, a partir dessa data, o Liceu do Carmo passou a denominar-se Liceu Passos Manuel.

No decorrer do século XX, foram criadas várias secções do Liceu Passos Manuel: no ano de 1914, a Secção de São Vicente (mais tarde denominado Liceu de Gil Vicente); no início da década de 30, a Secção Masculina do Carmo; nos anos 60 e 70, as Secções de Sintra, Queluz e Amadora e a Escola Preparatória D. Fernando II, em Sintra.

Após o 25 de Abril de 1974, mais precisamente no ano de 1978, o Liceu entra numa nova fase da sua vida, com a mudança de designação para Escola Secundária Passos Manuel, nome que ainda hoje conserva.

À semelhança dos restantes liceus portugueses, o Liceu Nacional de Lisboa conheceu diversas vicissitudes na sua organização e na sua instalação, motivadas, nomeadamente, pelo desfasamento entre as intenções legislativas e a realidade do país. Inicialmente estabelecido no extinto cenóbio de São João Nepomuceno, deambulou ao longo de todo o século XIX por diversas zonas da cidade de Lisboa (Largo do Poço Novo, Rua de São José, edifício dos Paulistas, Rua Portas de Santo Antão, Largo do Intendente, Largo do Carmo) até que, no ano de 1911, viria a ocupar o edifício construído para o efeito, no Largo do Convento de Jesus, tendo a primeira aula sido leccionada a 9 de Janeiro do mesmo ano. Contudo, ainda mal tinha sido inaugurada, já a nova casa se mostrava insuficiente para uma população escolar de 1158 alunos. Por esta altura, o Liceu Nacional de Lisboa era o maior liceu do país em número de alunos. (Cabeças, 2003 *apud* Jornal Passos Manuel, 2010: 4)

A 9 de Janeiro do presente ano, foi comemorado o centenário desta prestigiada Escola.

Entre os docentes da instituição contam-se figuras como Henrique Midósi, Augusto Soromenho, Cândido Figueiredo, Leite de Vasconcelos, Manuel de Arriaga, entre outros. Relativamente aos seus alunos, muitos viriam a ser figuras notáveis nos mais diversos domínios, como na Literatura (Cesário Verde, Mário de Sá Carneiro), nas Artes Plásticas (Rafael e Columbano Bordalo Pinheiro, Roque Gameiro), na Música (Alfredo Keil, Viana da Mota, Lopes Graça), no Teatro (Felisberto Robles Monteiro, João Villaret) e na Medicina (José Curry Cabral, Miguel Bombarda, Adelaide Cabette).

Desde o final do ano lectivo 2005/2006, a Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado. Este Agrupamento é constituído por diversos estabelecimentos de educação, desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. As escolas que constituem o Agrupamento são as seguintes: Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Gaivotas, Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Luísa Ducla Soares, Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância



Padre Abel Varzim e, por fim, a Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, que constitui a sede do Agrupamento.

A área de influência do Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado abrange catorze freguesias na zona envolvente da baixa lisboeta que, de acordo com a Carta Educativa da Cidade de Lisboa, se inserem no seu Centro Ribeirinho.

A Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel localiza-se na Travessa do Convento de Jesus, no coração da cidade de Lisboa e numa das suas mais antigas freguesias - a freguesia das Mercês. Fundada em 1 de Dezembro de 1632, a freguesia não resistiu às sucessivas alterações à sua delimitação geográfica, pelo que, no presente, a sua área não corresponde à de então, especialmente por ter sido devolvida à freguesia de Santa Catarina a área que inicialmente lhe pertencia. Hoje, a freguesia das Mercês estende-se ao longo de uma área de trinta hectares, ocupando uma faixa significativa da zona histórica do Bairro Alto. Mas se a delimitação geográfica da freguesia não resistiu ao passar dos anos, o mesmo não aconteceu com a maior parte dos seus edifícios nobres. São exemplo dos mesmos a Igreja de Nossa Senhora das Mercês, o Convento de Nossa Senhora de Jesus, a Academia das Ciências de Lisboa, o Palácio de São Bento, o jardim do Príncipe Real, o Jardim da Praça das Flores, assim como o Liceu Passos Manuel.

O Agrupamento situa-se numa zona histórica da cidade de Lisboa, que evidencia assimetrias de natureza socioeconómica e cultural. Assim, verifica-se que uma parte considerável dos agregados familiares dos alunos pertence a estratos sociais culturalmente fragilizados e economicamente carenciados. De facto, a comunidade em que o Agrupamento se insere caracteriza-se por ser uma área onde prevalecem o pequeno comércio, o emprego pouco qualificado e o desemprego. Foram, igualmente, identificados, pelas autoridades policiais, focos de marginalidade e de criminalidade nas imediações das escolas que o integram.

O Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado recebe, ainda, alunos provenientes de nove diferentes instituições de acolhimento a crianças e jovens, tuteladas pelo Estado Português ou por instituições de solidariedade social ou de protecção à infância e juventude.

No ano lectivo 2008/2009, cerca de um sexto (17%) dos alunos era oriundo de Países de Língua Oficial Portuguesa, de países asiáticos e de países do leste europeu, possuindo, por consequência, línguas e culturas diversas.

No mesmo ano lectivo, foram apoiados pelos Serviços de Acção Social Escolar 842 alunos, equivalendo este número a 49,4% dos alunos do Agrupamento.

Em relação à sua situação familiar, e de acordo com informação constante do Projecto Educativo, 31,1% dos alunos pertenciam a famílias monoparentais, 3,9% encontravam-se institucionalizados e 2,6% pertenciam a famílias sinalizadas pelas organizações de protecção de menores.

As escolas do Agrupamento foram frequentadas no ano lectivo 2008/2009 por 1705 alunos. Na educação pré-escolar estiveram inscritas setenta e sete crianças, distribuídas por quatro salas. O 1.º Ciclo do Ensino Básico contou com 626 alunos, distribuídos por vinte e nove turmas.

O número de alunos matriculados nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, nos Cursos de Educação e Formação e no Ensino Secundário foi de 1002, distribuídos por doze turmas no 2.º ciclo, vinte turmas no 3.º ciclo do Ensino Básico (sendo uma do Curso de Educação e Formação), nove turmas do Ensino Secundário dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades e sete turmas dos cursos profissionais e tecnológicos, designadamente, Artes do Espectáculo (Interpretação), Informática (Programação e Gestão de Sistemas Informáticos), Comércio (Marketing, Relações Públicas e Comunicação). Para além destes, o Agrupamento ofereceu um curso de educação extra-escolar de Português para Estrangeiros, em regime pós-laboral.

O número total de docentes do Agrupamento é de cento e oitenta e oito, distribuídos do seguinte modo: cinco educadoras, trinta e seis professores do 1º Ciclo, trinta e quatro do 2º Ciclo, cento e oito do 3º Ciclo e Ensino Secundário e cinco do ensino especial.

Relativamente ao pessoal não docente, o Agrupamento contava à época com um Psicólogo, quarenta e oito Auxiliares de Acção Educativa, doze Assistentes Administrativos, dois Técnicos de Acção Social Escolar e um Guarda-nocturno.

## 1.2. Estrutura física - organização e função dos diversos espaços.

O actual edifício da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel foi, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2010, objecto de obras de recuperação e modernização. A escola beneficiou, assim, do programa nacional de modernização e requalificação das escolas secundárias, dinamizado pela empresa Parque Escolar.

O edifício da escola apresentava, com uma comunidade escolar com mais de mil utilizadores diários, o desgaste inerente a uma escola pública que, ao longo de cem anos, se adaptou à evolução dos *curricula* e dos processos de ensino-aprendizagem, mas sem ter sofrido obras de vulto.

As marcas deixadas pelo tempo nos materiais utilizados permitiram, ainda assim, o seu restauro e conservação. De entre aqueles, destacam-se as escaiotas nas paredes do átrio, os mosaicos hidráulicos em circulações, os azulejos e frisos em salas de aula e em corredores, as cantarias em fachadas, as caixilharias em pinho de riga e ferro e as serralharias artísticas. (Aleixo, 2010 *apud* Jornal Passos Manuel, 2010: 7)

Apesar das obras de modernização e requalificação, a tipologia do edifício da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel manteve-se praticamente intacta, tendo a intervenção da empresa Parque Escolar sido guiada por critérios de restauro da UNESCO para intervenções em património.

Nesse sentido, foram encontradas alternativas para responder ao programa de modernização das escolas do ensino secundário, de modo a permitir a implantação das novas valências funcionais requeridas pelo mesmo.

De forma a manter a topografia do terreno, foram construídos, a Sul, o refeitório e um novo piso de laboratórios. Visto estes espaços se encontrarem em cota inferior à da escola, foi necessário proceder ao prolongamento das escadas interiores, a Poente, e à implantação de um elevador panorâmico, garantindo-se, deste modo, a acessibilidade a todos os pisos.

A Nascente, o campo de jogos existente deu lugar a um campo desportivo exterior com novas dimensões, sob os quais dois grandes ginásios, salas de aula e balneários, permitem a prática desportiva interior.

A implantação de um piso intermédio na ala Sul, para instalação de Departamentos Curriculares, bem como a reorganização interna do edifício dos laboratórios, com a introdução de novos pisos, constituem as intervenções de fundo no edifício existente. De salientar que a manutenção dos laboratórios implicou o seu cuidadoso desmonte e restauro, tendo sido tudo reposicionado após as intervenções estruturais.

A reinfraestruturação das redes, a par da introdução de elementos de correcção térmica e acústica, bem como máquinas de climatização instaladas no desvão das coberturas, complementaram a reabilitação da escola ao nível do conforto, com especial acuidade na qualidade do ar, da segurança e da acessibilidade.

Os espaços exteriores foram potenciados, verificando-se, agora, a existência de espaços de lazer e de desporto informal, de que são exemplo os pavilhões do Clube de Alunos e dos Antigos Alunos.

Também o restauro da Casa do Reitor, bem como dos pequenos edifícios da Portaria e da Casa do Guarda, foram executados de modo a preservar os seus elementos identitários. (Mestre, 2010 *apud* Jornal Passos Manuel, 2010: 9)

A escola conta, assim, no seu interior, com os seguintes espaços:

- salas de trabalho para os Órgãos de Gestão e Administração e para os Serviços Administrativos;
- gabinetes de Directores de Turma e Coordenadores de Departamento;
- sala de Professores;
- sala de Funcionários Auxiliares de Acção Educativa;
- salas de aula não específicas, salas de Informática, salas de Educação Tecnológica;
- biblioteca e centro de recursos educativos;
- dois anfiteatros;
- laboratórios de Química e Física;
- duas salas de teatro;
- bar e refeitório;
- reprografia e papelaria.

A intervenção levada a cabo na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel assentou em três vectores fundamentais, designadamente, a reinfraestruturação do edifício e espaços exteriores, a introdução de novas valências e respectiva adaptabilidade ao edificado e a valorização patrimonial da identidade arquitectónica.

A sala ocupada pela Biblioteca mantém o mobiliário original impecavelmente conservado, constituindo um dos espaços mais marcantes da escola-sede.

A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos encontra-se ao serviço de toda a comunidade escolar e procura promover o gosto pelo livro e pela leitura, desenvolvendo actividades de sensibilização, tanto no âmbito curricular, como no da ocupação de tempos livres.

O Centro de Documentação e Informação inclui um conjunto de diversas unidades documentais na escola-sede e no Agrupamento que, de acordo com os utilizadores e as circunstâncias, admite diferentes formas de acesso: livre, no Centro de Recursos Educativos; mediado, nas Bibliotecas Escolares; e restrito, quanto ao acervo de obras valiosas e no que respeita ao Arquivo Histórico.

### **1.3. Organização administrativa e pedagógica e projectos de escola.**

Os órgãos de administração e gestão do Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado, cuja sede é a Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, são os seguintes: Director e respectiva equipa de apoio, Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

A equipa de apoio ao Director é constituída por uma Subdirectora e três Adjuntas.

O Conselho Administrativo é composto por um Director, por uma Subdirectora e pela Chefe dos Serviços Administrativos.

O Conselho Pedagógico integra o Director, os Coordenadores de Departamentos, os Coordenadores de Directores de Turma dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, o Coordenador das Novas

Oportunidades, o Coordenador do Centro de Recursos Educativos, o Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, Apoios Educativos e Necessidades Educativas Especiais, o Representante dos Encarregados de Educação e o Representante dos Alunos.

O Conselho Geral é constituído por vinte e dois elementos: o Presidente do Conselho Geral, o Director do Agrupamento, cinco representantes dos diversos Departamentos Curriculares, um representante da Escola Básica com 1.º Ciclo Padre Abel Varzim, quatro representantes dos encarregados de educação, dois representantes dos alunos, um representante dos funcionários administrativos, dois representantes dos assistentes operacionais, o Presidente da Junta de Freguesia das Mercês, o Técnico do Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Lisboa, a Directora do Museu das Comunicações, o Presidente da União das Associações de Comércio e Serviços e a Técnica de Apoio Social da Santa Casa da Misericórdia.

O Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado, cuja versão final foi aprovada a 3 de Fevereiro de 2009, fundamenta-se num conjunto de princípios orientadores, que se traduzem nos seguintes objectivos:

- promover o sucesso educativo;
- implementar políticas educativas de acordo com as características do Agrupamento e da realidade envolvente;
- desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais de todos os actores, valorizando o saber e as experiências individuais;
- proporcionar uma oferta educativa de acordo com os recursos humanos e materiais do Agrupamento;
- combater os níveis de absentismo e abandono escolar, independentemente da idade e do nível de ensino dos alunos;
- criar condições que favoreçam a integração dos alunos na vida activa;
- intensificar mecanismos de comunicação e promover a articulação vertical do Agrupamento;

- aumentar os níveis de participação activa dos diversos elementos da comunidade educativa;
- construir uma cultura de Agrupamento.

Estes objectivos estratégicos encontram-se organizados em cinco eixos fundamentais: educação e cidadania; qualidade e inovação tecnológica e organizacional; administrativo e financeiro; social e de integração e, por fim, autoavaliação institucional.

O objectivo máximo do Agrupamento consiste em proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição socioeconómica, oportunidades de acesso ao conhecimento e a experiências de aprendizagem, que lhe permitam desenvolver competências necessárias à participação activa e responsável na comunidade de que é parte integrante.

Para o desenvolvimento deste objectivo são definidos como valores fundamentais: colaboração/cooperação; partilha; solidariedade; respeito pela diferença e diversidade cultural; tolerância; participação; responsabilidade; rigor e exigência.

De forma a atingir os seus objectivos estratégicos, o Agrupamento propõe-se continuar a implementar uma cultura de diversidade e de participação em projectos que conduzam à formação da comunidade educativa.

O Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado concretiza-se em quatro documentos: no Plano Anual de Actividades, no Regulamento Interno do Agrupamento, no Projecto Curricular de Agrupamento/Projecto Curricular de Turma e no Plano de Formação e Desenvolvimento do Pessoal Docente e Não Docente.

O Projecto TEIP PASSOS XXI surgiu em finais do ano lectivo 2008/2009, na sequência da candidatura ao Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária, apresentando-se como uma operacionalização do Projecto Educativo original do Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado.

Os critérios essenciais para a integração do Agrupamento em Território Educativo de Intervenção Prioritária, tal como previsto no n.º 1 do Artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 55/2008, prendem-se com razões de ordem social, económica e cultural potenciadoras de insucesso e de exclusão.

De facto, muitos dos alunos do Agrupamento apresentam um alto índice de absentismo e de insucesso escolar, que se reflectem nos fracos níveis de qualidade das aprendizagens e nos resultados obtidos nas provas de aferição e nos exames nacionais. Para além disso, os níveis de indisciplina e de comportamento de risco são considerados elevados.

O Projecto TEIP PASSOS XXI surge, assim, da necessidade de se criarem condições para reduzir as assimetrias sociais, económicas e culturais da comunidade em que o Agrupamento está inserido.

Este Projecto Educativo procura, de acordo com os princípios orientadores do despacho anteriormente referido, dar respostas eficazes “às necessidades e expectativas dos alunos, das famílias e da comunidade, criando as condições necessárias à melhoria dos resultados escolares e sucesso educativo dos alunos (...)”.

As Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são uma oferta obrigatória das escolas do 1.º ciclo, de frequência facultativa e gratuita. No Agrupamento, esta oferta é composta por Apoio ao Estudo, Ensino do Inglês, Ensino da Música, Actividade Física e Desportiva e Expressões Artísticas.

De forma a garantir alguma estabilização do corpo de professores das AEC, foi permitida a flexibilização do horário curricular no 1.º ciclo, podendo as AEC decorrer no início ou no final da manhã.

A adjudicação das AEC é feita anualmente através de protocolo tripartido entre a Câmara Municipal de Lisboa, o Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado e a entidade executora indicada pelo Agrupamento.

Para o ano 2008/2009, depois de consultados os docentes das respectivas escolas, foram seleccionadas duas entidades: a Associação de Pais, para a Escola Básica com 1.º Ciclo São José, e, para as restantes Escolas Básicas com 1.º Ciclo, a Associação Cultural *Vertigo*. Com excepção dos professores que leccionam o apoio ao estudo, todos os docentes que leccionam as AEC possuem formação especializada ou experiência relevante nas respectivas áreas e são contratados anualmente pelas entidades executoras, sob supervisão directa do Conselho Executivo do Agrupamento.

No ano lectivo 2008/2009, o funcionamento das AEC entrou no seu terceiro ano consecutivo, tendo sofrido alterações e ajustes desde o seu



início. Nesse ano foram implementadas melhorias significativas que contemplam, entre outras alterações, a contratação de um elemento permanente nas escolas, para assessoria da coordenação e articulação das AEC com as Coordenadoras das Escolas e restantes docentes.

No início desse ano lectivo, a taxa de frequência das AEC era de 98% dos alunos matriculados no 1.º ciclo.

Para o desenvolvimento de projectos pedagógicos, o Agrupamento estabeleceu parcerias com as mais diversas entidades, muitas das quais se situam na sua área, tais como o Gabinete do Bairro Alto e Madragoa, o Teatro Taborda, o Centro Cultural de Belém, a Escola de Dança, o Teatro Joanes, o Jardim Botânico, o Museu do Chiado, o Conservatório Nacional e a Associação «Zé dos Bois».

O Agrupamento aderiu, ainda, a projectos nacionais, tais como o Plano de Acção para a Matemática, o Plano Nacional de Leitura, a Ciência Viva e o Desporto Escolar.

#### **1.4. Apreciação final.**

O tempo de permanência na escola não me permite ter uma opinião devidamente fundamentada acerca da qualidade do serviço prestado pela instituição em que a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida. No entanto, pude aperceber-me do bom ambiente de trabalho existente, a que não é alheio o relacionamento simultaneamente amigável e respeitador entre o pessoal docente e o não docente, sempre realçado pela Professora Cooperante.

No que respeita ao relacionamento entre discentes e docentes, a Escola não parece diferir muito das restantes instituições de ensino das quais tenho conhecimento, quer por via directa, nomeadamente por meio da minha experiência pessoal, quer por via indirecta, por meio de relatos de professores com os quais me relaciono ou veiculados pelos meios de comunicação social. De facto, os alunos da turma que me foi atribuída, apesar de nem sempre terem apresentado um bom comportamento, manifestaram

sempre uma atitude cordial, pelo que não se verificou perturbação do funcionamento das aulas.

Relativamente à qualidade das instalações, trata-se de uma escola recentemente requalificada, que apresenta bons equipamentos, não me parecendo, por isso, haver a esse respeito aspectos negativos a apontar. Acresce que a qualidade das instalações e dos equipamentos são factores que propiciam condições de trabalho favoráveis aos docentes, discentes e pessoal não docente.

Terminada esta descrição da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, passo de seguida, ao longo do Capítulo 2, a referir-me às características essenciais dos alunos da turma em que a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida.

## 2. Descrição das características da turma.

O presente capítulo fará referência às características essenciais dos alunos da turma E do 9.º Ano, Nível V, em que a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida.

Como é possível observar no gráfico 1, a referida turma é constituída por vinte alunos, pertencentes, na sua grande maioria, ao sexo masculino, facto que, em minha opinião, pode estar na origem da existência de alguns problemas de indisciplina. Tem-se constatado que, de uma forma geral, os adolescentes do sexo masculino evidenciam alguma falta de maturidade nas suas atitudes, quer nos comentários em tom jocoso que, por vezes, tecem, quer nas inúmeras conversas que estabelecem uns com os outros. Ao contrário dos alunos do sexo masculino, as alunas tendem a não perturbar o desenrolar da aula.

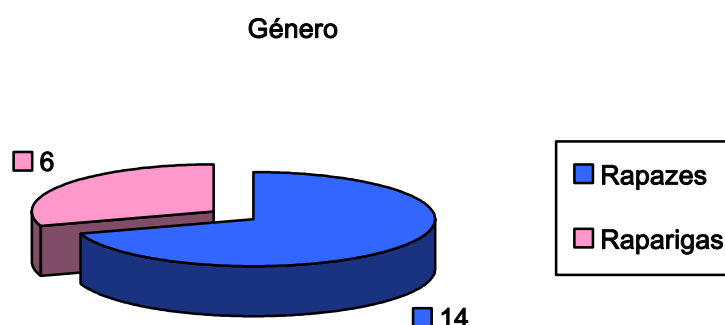
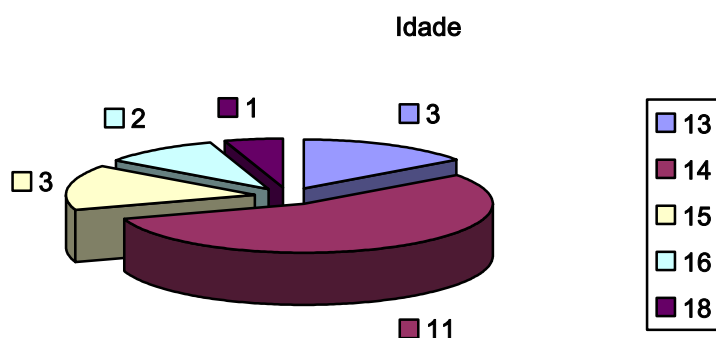


Gráfico 1 - Organização dos alunos por género.

No que respeita à idade, e como indica o gráfico 2, a generalidade dos alunos tem 14 anos. Contudo, parece-me particularmente significativo mencionar a existência de uma aluna de 18 anos, que conta com duas reprovações no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Verifica-se, igualmente, a existência de dois alunos de 16 anos.

Ainda relativamente à idade dos alunos da turma, considero importante referir que tanto a aluna de 18 anos, como os dois alunos de 16, são os que

mais dificuldades revelam na aprendizagem da língua inglesa. As notas finais do 1.º Período (cf. Gráfico 6, mais adiante) demonstram, aliás, as suas dificuldades nesta disciplina.



**Gráfico 2 - Organização dos alunos por idade.**

Em relação aos países de origem dos alunos da turma E do 9.º Ano, verifica-se que estes são, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa.

Como se pode observar no gráfico 3, a turma conta, ainda, com quatro alunos de nacionalidade brasileira (entre os quais a aluna de 18 anos atrás referida), com um aluno de nacionalidade chinesa e com um aluno de nacionalidade moldava. Embora se possa considerar que esta constitui uma turma com características especiais, devido à sua multiculturalidade, tal não é o caso; efectivamente toda a escola em que foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada é assim, visto o seu corpo discente ser composto por alunos oriundos dos mais variados países, segundo informações cedidas pela Professora Cooperante. Esta circunstância explica-se pelo facto de a Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos ser uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Por TEIP entende-se Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Relançado a 23 de Outubro de 2008, o Programa TEIP visa a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares. O Ministério da Educação pretende, deste modo, que nestes contextos se desenvolvam projectos educativos que visem a melhoria da qualidade educativa e da transição para a vida activa, a promoção do sucesso escolar, assim como a integração comunitária. O Programa TEIP está a ser desenvolvido em 105 Agrupamentos de Escolas, entre os quais o Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado.

Considero relevante mencionar que o aluno de origem chinesa é o que apresenta melhor aproveitamento na disciplina de Inglês. Julgo que este facto se explica pelas características que tradicional e estereotipadamente se associam ao povo chinês, nomeadamente, perseverança, empenhamento e vontade de aprender. Por outro lado, o aluno moldavo apresenta grandes dificuldades, tanto ao nível da compreensão da língua portuguesa como na aprendizagem da língua inglesa. Estas dificuldades podem dever-se ao facto de o aluno só recentemente ter chegado a Portugal.

Verifica-se, ainda, que os alunos com pior aproveitamento em Inglês e com maior número de reprovações no 3.º Ciclo do Ensino Básico são aqueles cujo país de origem é o Brasil. As razões para este baixo nível de aproveitamento podem ser de várias ordens, pelo que me abstenho de tecer qualquer comentário.

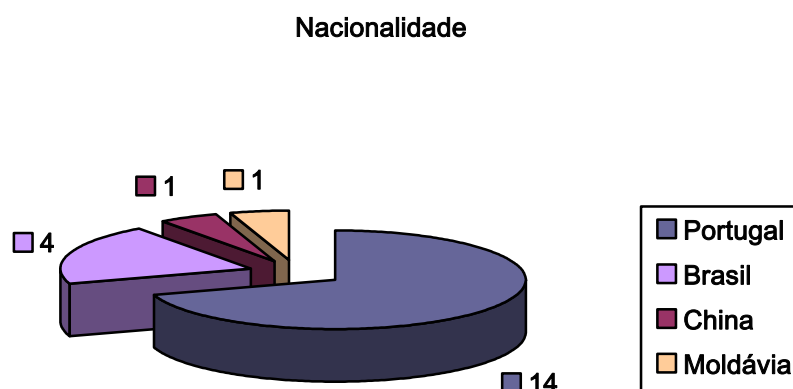
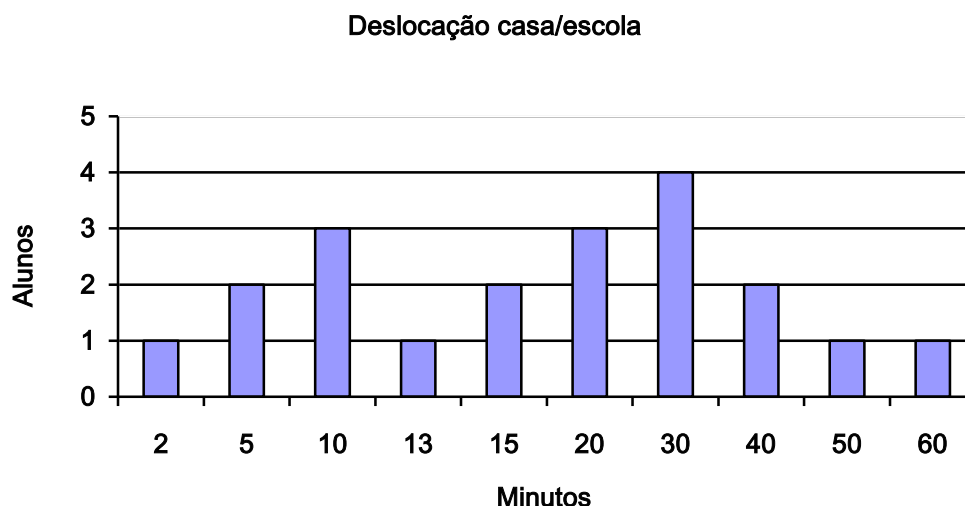


Gráfico 3 - Nacionalidade dos alunos da Turma E.

Relativamente à deslocação casa/escola, o tempo despendido pelos alunos varia de forma significativa. Como é visível no gráfico 4, a duração do percurso varia entre os dois e os sessenta minutos. Apenas um aluno afirma demorar cerca de dois minutos na sua deslocação, necessitando a grande maioria dos alunos da turma E de, pelo menos, quinze minutos para chegar à escola. Dois alunos demoram cerca de sessenta minutos neste percurso. É de realçar que um desses é dos mais assíduos da turma e manifesta interesse em

participar em todas as actividades da aula, frequentando, inclusivamente, aulas de natação fora do horário escolar.

Os alunos que mais tempo despendem na deslocação casa/escola são os que, para além de, obviamente, habitarem longe da mesma, utilizam os transportes públicos.



**Gráfico 4 - Duração do percurso até à escola.**

Quanto às actividades extracurriculares, e como demonstra o gráfico 5, a maioria dos alunos não frequenta qualquer actividade fora do horário escolar. Apenas sete alunos frequentam actividades deste tipo, sendo as mais solicitadas o Inglês e a Natação. Há, ainda, um aluno a frequentar aulas de Informática e um outro que frequenta aulas de Karaté.

Considero que o facto de a generalidade dos alunos não estar inscrita em actividades de carácter extracurricular resulta da obrigatoriedade de frequentarem um vasto número de disciplinas curriculares. Efectivamente, considero a carga horária destes alunos excessiva, o que impede que a maioria possa tomar parte em actividades que decorram fora do horário escolar.

### Actividades Extracurriculares

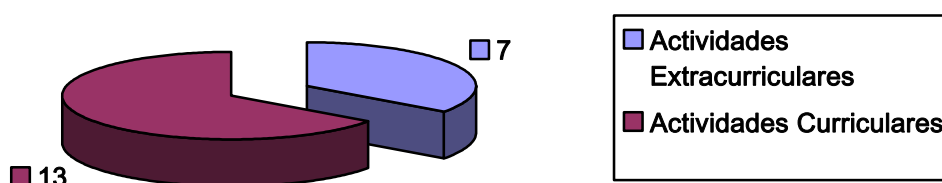


Gráfico 5 - Alunos com actividades extracurriculares.

No que respeita ao aproveitamento, a maioria dos alunos da turma E revela um bom desempenho em todas as disciplinas. No entanto, quatro alunos registaram insucesso em algumas delas, designadamente, em Língua Portuguesa (todos eles), Francês (dois alunos), Matemática (dois alunos), Físico-Química (um aluno) e Educação Tecnológica (um aluno). Segundo informações cedidas pela Directora de Turma, estes alunos tiveram, no ano lectivo transacto, a oportunidade de frequentar aulas de apoio pedagógico.

Em relação ao seu contexto sociofamiliar, a maioria dos alunos vive ou com o pai ou com a mãe. Apenas seis alunos vivem com o pai e com a mãe. Dois alunos vivem com os avós. Podemos, assim, concluir que a generalidade dos alunos pertence a famílias monoparentais, sendo o encarregado de educação, por excelência, a mãe. Pai e avó desempenham, igualmente, esta função, embora com menor frequência.

A escolaridade dos pais dos alunos da turma E é muito variável. Dois alunos têm pais com formação superior (Licenciatura e Bacharelato), mas a grande maioria dos pais possui formação básica, nomeadamente, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos. Os pais de quatro alunos possuem formação secundária.

No que respeita à situação de empregabilidade dos pais e encarregados de educação, não se verificam nesta turma grandes problemas. Apenas o pai de uma aluna e a mãe de outra se encontram desempregados.

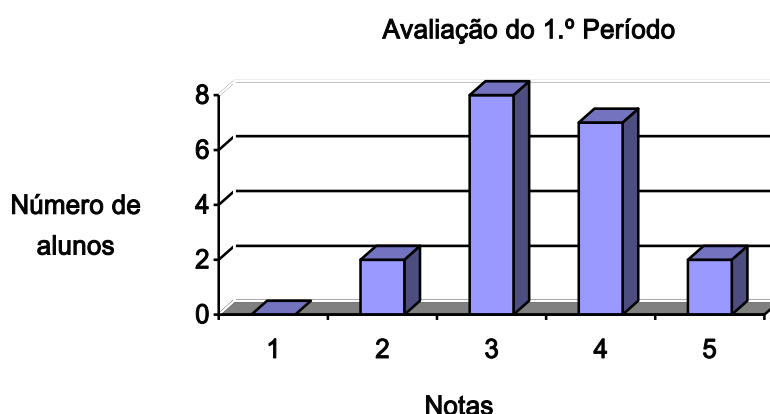
O número de elementos do agregado familiar varia entre os dois e os cinco, sendo o agregado familiar da generalidade dos alunos constituído por três elementos.

Segundo informações cedidas pela Directora de Turma, seis alunos beneficiaram, no ano lectivo transacto, de apoio socioeconómico, por meio dos serviços de Acção Social Escolar (ASE).

Devo, ainda, mencionar o facto de dois alunos estarem registados na caracterização da turma como padecendo de asma, embora tal dado seja irrelevante do ponto de vista do aproveitamento, visto não ter sido visível.

Para concluir este capítulo, gostaria de fazer referência às notas finais do 1.º Período na disciplina de Inglês. O gráfico 6 demonstra que esta é uma turma com alunos de nível médio/bom. Parece-me relevante referir que as duas melhores notas pertencem a alunos de nacionalidade portuguesa e chinesa, pertencendo as mais baixas a dois alunos de nacionalidade brasileira. Estes dois alunos revelam, como já referido, grandes dificuldades na aprendizagem da língua inglesa.

O aluno de nacionalidade moldava não consta do gráfico 6, uma vez que não lhe foi atribuída uma classificação quantitativa no final do 1.º Período. Esta situação prende-se com o facto de este aluno ter ingressado na turma E apenas no final deste Período, como, aliás, foi referido anteriormente.



**Gráfico 6 - Classificações de frequência relativas à disciplina de Inglês.**

Após a análise da avaliação relativa ao 1.º Período da turma em que a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida, parece-me importante proceder a uma breve comparação entre as classificações dos alunos desta



turma e as dos alunos das restantes turmas do 9.º Ano da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, designadamente das turmas A, C e D.

Como se pode constatar pela leitura do gráfico 7, o nível de língua dos alunos da turma A do 9.º ano é mediano. A generalidade dos alunos obteve nota positiva no final do 1.º Período: oito alunos obtiveram Nível 3 e seis alunos Nível 4. Contudo, cinco alunos obtiveram Nível 2.

Não se verificam, assim, nesta turma níveis muito fracos ou muito elevados.

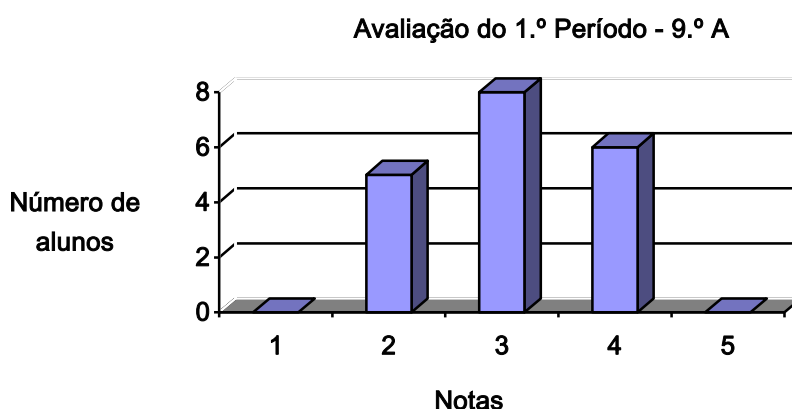
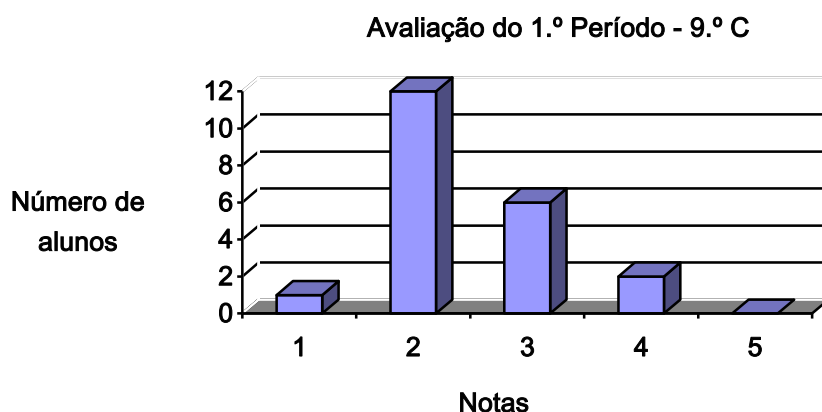


Gráfico 7 - Classificações de frequência relativas à disciplina de Inglês.

No que respeita à avaliação do 1.º Período da turma C do 9.º Ano, e como registado no gráfico 8, esta turma destaca-se das restantes pelo facto de a maioria dos seus alunos não revelar aproveitamento na disciplina de Inglês.

Considero particularmente significativo que doze alunos tenham obtido Nível 2 como classificação final de período. Para além destes alunos, verifica-se, ainda, a existência de um aluno cujo nível de língua é muito fraco, tendo obtido a classificação final de 1.

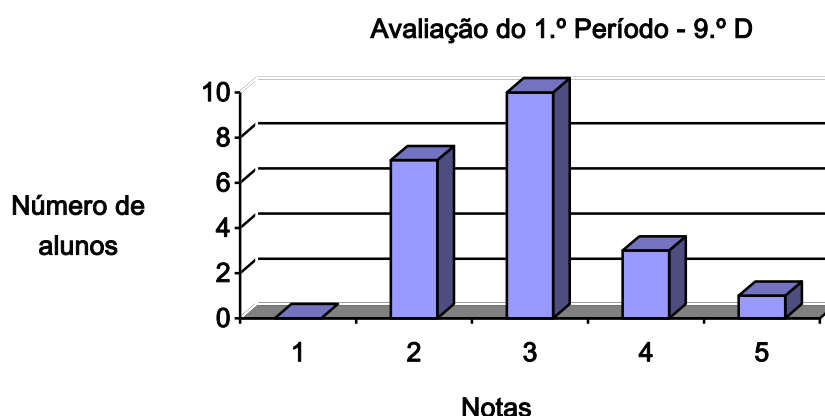
É, igualmente, de registar que somente oito alunos tenham revelado um bom desempenho nesta disciplina: seis alunos obtiveram Nível 3 e dois obtiveram Nível 4. Trata-se, portanto, de uma turma com fraco aproveitamento.



**Gráfico 8 - Classificações de frequência relativas à disciplina de Inglês.**

Em relação à turma D, e como resulta da leitura do gráfico 9, a maioria dos alunos apresenta bom aproveitamento na disciplina de Inglês. A generalidade dos alunos obteve Nível 3 no final do 1.º Período.

É de realçar que, ao contrário do que sucedeu nas turmas já analisadas, um dos alunos regista um domínio muito bom de língua, tendo obtido Nível 5. Parece-me, de igual modo, relevante mencionar que um número significativo de alunos obteve Nível 2 como classificação final do 1.º Período. Esta é, portanto, uma turma mediana.



**Gráfico 9 - Classificações de frequência relativas à disciplina de Inglês.**

Partindo da comparação das classificações finais do 1.º Período das diferentes turmas de 9.º Ano da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, podemos concluir que os alunos da turma E registam resultados

bastante satisfatórios, sendo a única turma deste ano de escolaridade a contar com apenas dois alunos que não revelam aproveitamento na disciplina de Inglês.

A turma E do 9.º Ano destaca-se, assim, de forma positiva, das restantes três turmas do mesmo nível de ensino da escola em que a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida.

Ao longo deste capítulo procurei caracterizar os alunos da turma E, do 9.º Ano, tendo em conta diversos aspectos, nomeadamente género, idade, nacionalidade, actividades extracurriculares, aproveitamento e contexto sociofamiliar. Procedi, ainda, a uma breve comparação entre as classificações de frequência obtidas pelos alunos desta turma e as dos alunos das restantes turmas do 9.º Ano da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, no que diz respeito ao 1.º Período lectivo e à disciplina de Inglês.

O enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar constitui o objecto do capítulo que se segue.



### 3. Enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar.

O presente capítulo incidirá sobre o enquadramento das unidades leccionadas na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, no período compreendido entre 22 de Novembro e 15 de Dezembro de 2010, enquanto parte das actividades de Prática de Ensino Supervisionada.

Tendo em conta o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, as *Metas de Aprendizagem para o Ensino das Línguas Estrangeiras (Inglês LE I)* e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, serão, numa primeira fase, tecidas algumas considerações relativas à orientação metodológica constante do Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e proceder-se-á, posteriormente, ao enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar.

#### 3.1. Orientação metodológica.

Os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo deste nível de ensino, encontram-se consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Entre outros, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* defende os seguintes princípios:

- o papel activo do aluno na construção do seu percurso educativo;
- a relevância dada ao desenvolvimento de competências, ao longo de todo o processo de formação;
- a perspetivação de noção de competência como sendo a súmula de saberes conceptuais, de saberes estratégicos e de saberes relacionais.

Esta reorganização aponta, ainda, para a necessidade de as aprendizagens/competências pretendidas para os alunos se articularem de forma coerente com os processos de avaliação, devendo a escola adequar modos e instrumentos de avaliação à diversidade dos aprendentes e das aprendizagens.

O termo “competência” pode ser definido como o “conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, ou o conjunto de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim, ou simplesmente a aptidão para fazer bem alguma coisa” (Perrenoud, 2002, *apud* Bizarro & Braga, 2001: 27). Competência é igualmente “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. (*ibidem*)

A noção de “competência” integra, assim, conhecimentos, capacidades e atitudes, razão pela qual o *Currículo Nacional do Ensino Básico* faz uso da noção, clarificando as competências a alcançar pelos alunos no final deste nível de ensino, assim como os valores e princípios em que se sustentou. Destacam-se os seguintes:

- a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Ainda no âmbito do mesmo documento, preconiza-se que, à saída da educação básica, o aluno deverá possuir, entre outras, as seguintes competências gerais:

- mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Para além das competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o Ensino Básico, temos, ainda, de considerar competências e desempenhos associados a cada ciclo de estudos. Para tanto existem as chamadas *Metas de Aprendizagem para o Ensino das Línguas Estrangeiras (Inglês LE I)*.

O Projecto *Metas de Aprendizagem*, inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009, visa a criação de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar em cada ciclo de ensino e propõe-se “assegurar uma educação de qualidade”, assim como “melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos”.

As metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo, por isso, resultados de aprendizagem esperados. Estas metas integram e mobilizam os conteúdos nas suas diferentes dimensões, os processos de construção e uso do conhecimento, as atitudes e os valores implicados, sendo susceptíveis de gestão diversificada por cada escola.

Segundo o mesmo projecto, as metas de aprendizagem encontram-se organizadas por princípios de coerência vertical, ou seja, de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens.

As metas de aprendizagem para as línguas estrangeiras apresentam os desempenhos esperados nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino

Secundário, encontrando-se organizadas em domínios que remetem para as competências de compreensão, interacção e produção oral e escrita. Propõem-se, ainda, orientar os professores de línguas estrangeiras, quer na selecção de estratégias de ensino, quer na avaliação dos resultados das aprendizagens.

Assim, no seguimento das metas que são enunciadas para o 2º Ciclo, propõe-se para o 3.º Ciclo do Ensino Básico um “reforço da abordagem disciplinar especializada”, de forma a “garantir o aprofundamento e o rigor das diferentes aquisições do conhecimento científico e cultural, a par do seu carácter complementar, face ao conhecimento e à cultura” (cf. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, *Metas de Aprendizagem*, 2009).

O 3.º Ciclo visa, deste modo, a promoção do “aprofundamento de conhecimentos, métodos e competências que permitam o prosseguimento de estudos e a inserção em percursos de vida activa”. (*ibidem*)

São seis as metas de aprendizagem propostas para a disciplina de Inglês (LE I) do 3.º Ciclo do Ensino Básico, nos seguintes domínios:

- domínio da compreensão oral: espera-se que o aluno seja capaz de compreender ideias e de seleccionar informação pertinente em diversos tipos de texto;
- domínio da compreensão escrita: o aluno deve mostrar ser capaz de compreender as ideias principais e de seleccionar informação pertinente em textos descritivos, narrativos, explicativos e argumentativos;
- domínio da interacção oral: o aluno deve ser capaz de interagir em conversas inseridas em situações familiares e de reagir de forma pertinente ao discurso do interlocutor, respeitando os princípios de delicadeza;
- domínio da interacção escrita: espera-se que o aluno revele capacidade de pedir e de dar informações, exprimindo de forma clara opiniões e argumentos sobre assuntos do seu interesse e temas da actualidade, no respeito pelas convenções textuais e sociolinguísticas;



- domínio da produção oral: o aluno deve mostrar capacidade de se exprimir, com alguma fluência, em monólogos preparados previamente, descrevendo, narrando e expondo informações, fazendo uso de estruturas frásicas diversas e mobilizando recursos gramaticais adequados;
- domínio da produção escrita: o aluno deve ser capaz de descrever situações, narrar acontecimentos e expor informações, opiniões e argumentos sobre assuntos do seu interesse e temas da actualidade, respeitando as convenções textuais.

No final deste ciclo de ensino, o aluno deve atingir o nível de desempenho B1.1, conforme estipulado pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL).

As implicações decorrentes da crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário e as necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança conduzem à necessidade de se perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural (cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, p.39)

Nos termos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) designar-se-á por “competência plurilingue e pluricultural a capacidade de utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”. (QECL, p. 231)

O Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico refere, por sua vez, a relevância do desenvolvimento do aluno, não apenas no campo cognitivo, mas igualmente nos campos afectivo, social e moral. Considera, então, a dimensão holística de cada estudante, cujo crescimento equilibrado e harmonioso passará também pelo contributo da aprendizagem do Inglês. Consequentemente, o referido programa preconiza como fundamental que o professor de língua estrangeira adopte metodologias centradas no aluno, de modo a que este possa tornar-se um agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. É apontado que, ao ser chamado a intervir, a tomar decisões

e, acima de tudo, a assumi-las, o aluno se torna mais responsável e autónomo. Para além disso, quanto mais os conteúdos programáticos se relacionarem com as suas vivências e interesses, tanto mais significativa será a sua aprendizagem.

Compete ao docente desta disciplina prever e organizar situações de ensino e aprendizagem apoiadas nas considerações acabadas de enunciar, nas quais distinguimos uma relação de complementaridade e inter-influência sistémica: opções metodológicas, abordagem da temática a estudar e estatuto concedido ao aluno configurarão a aprendizagem que lhe é proporcionada.

Neste contexto, caberá ao professor o papel de orientador da aprendizagem, e a metodologia utilizada deverá centrar-se no aluno, assegurando, como estipula o Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico, “as condições e os meios que gradualmente desenvolvam no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem” (p. 69). Ou seja, o professor tem a tarefa de contribuir para a criação de um ambiente de trabalho agradável e estimulante que “permita a gratificação do sucesso” (p. 70). Deste modo, torna-se imperioso que tanto o professor como o aluno tenham plena consciência dos objectivos a atingir, assim como dos métodos, estratégias e recursos a utilizar.

Nesse sentido, afigura-se essencial o uso de práticas pedagógicas diferenciadas que possam satisfazer os diferentes interesses, motivações, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma. Construir contextos de aprendizagem produtivos, em que os alunos tenham atitudes positivas para consigo e para o seu grupo de turma e em que demonstrem estar envolvidos nas tarefas escolares e motivados para o sucesso, é um desafio complexo que se coloca aos professores. Num ambiente de aprendizagem produtivo os alunos trabalham cooperativamente com o professor e vêem as suas necessidades individuais satisfeitas. A estruturação de formas diversificadas de organização do trabalho, desde o trabalho individualizado às actividades que envolvem toda a turma, reveste-se, assim, de grande importância. Por meio de diferentes formas de interacção, será possível promover o progresso dos alunos na apropriação da língua, em simultâneo com o desempenho dos papéis nas distintas modalidades de

organização do trabalho, em colaboração e na partilha, no respeito pelas diferenças e na complementaridade de esforços para um objectivo comum.

De facto, o Programa preconiza que sejam privilegiados “modos de trabalho socializados na sala de aula, que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo” (p. 70). O mesmo documento aponta para a necessidade de valorização destes tipos de trabalho no ensino e na aprendizagem da língua, por permitirem a simulação de situações, em sala de aula, muito próximas de vivências espontâneas do quotidiano, isto é, do contexto em que se inserem os falantes nativos da língua. Entende-se que as vivências em contexto de sala de aula podem ser transpostas e aplicadas na sociedade em geral.

Afigura-se, assim, imprescindível o recurso a uma abordagem intercultural, de modo a permitir que o aluno, partindo da sua própria língua e cultura, possa descobrir a língua e a cultura dos povos de expressão inglesa:

A educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias. (...) [O que se pretende é contribuir para a construção de] sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade.

(Peres, 1999: 49, *apud* Bizarro e Braga, 2001: 58-59)

Em termos de uma formação para o futuro, o saber das crianças e jovens não deve limitar-se às suas experiências de vida, embora estas devam constituir o ponto de partida para outras aprendizagens, permitindo que todos adquiram os saberes socialmente mais reconhecidos e que se desenvolvam em cada um auto-conceitos mais positivos.

A promoção da autonomia do aluno na comunicação em língua inglesa constitui o objectivo fundamental da aprendizagem e do ensino da disciplina de Inglês, sendo o desenvolvimento da competência sociocultural do aluno essencial para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, “visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que

é, pelo menos parcialmente, determinado pelo contexto sociocultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos” (p. 71).

Por meio de uma análise contrastiva entre a sua realidade e a dos falantes nativos de língua inglesa, é possível ao aluno entender melhor tanto uma como outra, o que o leva a desenvolver uma atitude de respeito por e aceitação das diferenças e, deste modo, a relativizar os valores da sua própria cultura.

Coloca-se, por conseguinte, a questão da operacionalização deste objectivo, que parece ter necessariamente de passar não só pelo uso de uma extensa variedade de recursos e pela utilização das novas tecnologias, como ainda pelo contacto com falantes nativos da língua inglesa, nomeadamente por meio de intercâmbios pedagógicos.

As linhas metodológicas enunciadas no Programa, no sentido de promover a autonomia do aluno na utilização da língua inglesa, visam dotá-lo dos meios que lhe permitam ser o construtor de aprendizagens significativas, que devem ser (p. 72):

- experienciais, isto é, decorrentes da experiência pessoal imediata do aluno, motivando a sua reflexão sobre ideias e situações e incentivando o seu envolvimento;
- integradas, isto é, que desenvolvem, com equilíbrio, as várias dimensões da personalidade;
- sequenciadas, isto é, que surgem enquadradas num plano geral do processo de aprendizagem em que é respeitado o princípio da continuidade;
- diversificadas, isto é, que estimulam estilos cognitivos diferenciados e, simultaneamente, potenciam a descoberta de outras formas de aprender;
- estruturadas, isto é, que surgem a partir de um problema ou de uma descoberta.

Assim sendo, os Programas de Inglês, quer do Ensino Básico, quer do Ensino Secundário, apontam para a organização dos processos de aprendizagem a partir de *tasks*, ou seja, de tarefas ou planos de trabalho, de maior ou menor extensão. Na implementação de um ensino por tarefas, o

aluno pode ver valorizadas as suas opiniões, se for encarado como um elemento activo na construção de planos de aula, com as suas sugestões de tarefas, às quais reconhecerá coerência e unidade, realizando actividades com objectivos e processos diferenciados e encontrando espaço para a construção de sentidos pessoais.

Ao participar na realização de uma tarefa, que envolva trabalho de pares ou de grupo, cada aluno encontra tempo e espaço para expor o seu ponto de vista, ouvir e respeitar opiniões dos colegas, reflectir em conjunto e contribuir para a construção de um resultado comum. Por este motivo, a execução de *tasks* pode constituir uma opção metodológica que faculta ao aluno e, simultaneamente, lhe exige a atenção ao outro, pela dinâmica de trabalho inerente: um outro, socioculturalmente próximo ou, em turmas heterogéneas, um outro, portador de uma cultura diversa. A metodologia utilizada na sala de aula é determinante para a sensibilização dos alunos relativamente a culturas diferenciadas, para a relativização da cultura de cada interveniente e para o reconhecimento da coexistência natural entre os intervenientes de traços culturais identitários diversos. Protagonizando esta aprendizagem, é mais provável que os alunos, no seu meio familiar, na localidade onde vivem, na sociedade em geral, revelem mais flexibilidade na aceitação do outro e sejam co-construtores activos e responsáveis de uma cidadania onde a diversidade cultural pode ser entendida como uma mais-valia para o enriquecimento de todos.

O professor deve, no momento de selecção e organização destes planos de trabalho (*tasks*), tomar em consideração alguns factores que determinam as dificuldades com que os alunos se poderão confrontar, designadamente, a relevância da tarefa, a sua complexidade, a adequação ao seu nível de conhecimentos e o tempo de que dispõem para a execução daquilo que lhes é proposto.

### 3.2. Enquadramento das unidades leccionadas.

Tal como referido no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, o respeito por e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções constitui um dos princípios e valores orientadores que sustentam os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo. De acordo com o mesmo documento, “tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver” (p. 40).

Com efeito, a aprendizagem das línguas estrangeiras contribui para o enriquecimento intelectual e humano do aluno, na medida em que lhe faculta a descoberta da diversidade cultural e promove a construção dos valores da cidadania, universalmente reconhecidos. Assim, aprender uma língua estrangeira implica, não só a mobilização de capacidades cognitivas e a aquisição de saberes, mas também a construção de uma identidade própria de cidadão global alicerçada no conhecimento e no respeito das outras identidades.

Um dos documentos de referência para o ensino de línguas estrangeiras, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, cujos pressupostos são em parte seguidos no Programa, debruça-se, no capítulo 5, sobre as competências gerais do utilizador/aprendente, considerando de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto dos países onde esta é falada, nomeadamente, no que se refere a aspectos da sua sociedade e da sua cultura. De uma maneira geral, a experiência prévia do aprendente não engloba este tipo de conhecimento, que, quando existe, é não raras vezes distorcido por estereótipos de vária ordem, que é de todo o interesse clarificar.

A aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s) facultará ao estudante informação fundamentada que poderá ajudá-lo a esbater ou reduzir preconceitos relativos a culturas que desconhece ou de que detém noções incorrectas. Potencia-se, assim, todo um enriquecimento que a sensibilização e a abertura à interculturalidade proporcionam, na construção de uma visão de um mundo que, embora globalizado, preserva ainda assim os elementos que identificam e distinguem cada cultura e os traços idiossincráticos que constituem a sua diversidade.

Assim sendo, o professor de línguas estrangeiras “necessita, antes de mais, de ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola” (Miranda, 2001: 42, *apud* Bizarro & Braga, 2001: 59).

Os aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade e da sua cultura podem estar relacionados, entre muitos outros, com a vida quotidiana (comidas e bebidas, refeições, festividades, tradições).

Como refere o mesmo documento, o “conhecimento das semelhanças e diferenças entre o mundo de onde se vem e o mundo da comunidade alvo levam a uma tomada de consciência intercultural, que inclui a consciência da diversidade social dos dois mundos” (QECRL, 150).

As capacidades interculturais e a competência da realização incluem a capacidade para estabelecer o contacto com pessoas de outras culturas e ultrapassar relações estereotipadas, gerindo eficazmente as situações de mal entendidos e conflitos interculturais.

A educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos. Isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais, na certeza de que não é só a cultura dominante que merece e deve ser conhecida.

(Bizarro e Braga, 2001: 58)

No que respeita às atitudes, valores e competências, enquanto área de conteúdo<sup>2</sup> a desenvolver na área de experiência<sup>3</sup> específica para o 3.º Ciclo - *Eu e a comunidade alargada: organização e formas de relacionamento vs. organização e formas de relacionamento em comunidades anglo-americanas* -, importa que o aprendente manifeste abertura e interesse por outros povos, outras sociedades e outras culturas, relativizando o seu próprio ponto de vista e o seu sistema de valores culturais, no respeito pelas diferenças.

O Programa de Inglês para o 3.º Ciclo do Ensino Básico destaca a importância de se promover a competência intercultural do aprendente, favorecendo o desenvolvimento da consciência das identidades linguística e cultural, por meio do confronto com a língua estrangeira e as culturas por ela veiculadas.

Constituem objectivos deste Programa, entre outros:

- relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados, no âmbito da respectiva área de experiência;
- manifestar, pela partilha da informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados - os colegas, o professor, as culturas-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos).

Estes objectivos estão consubstanciados nos conteúdos estipulados para os três anos de escolaridade: 7.º Ano - *Eu e os outros*; 8.º Ano - *A comunidade alargada: a minha/ a de outros*; 9.º Ano - *A comunidade alargada: a minha/ a de outros*.

A unidade didáctica que leccionei, *Health and Eating Habits*, enquadra-se nos processos de operacionalização previstos para a área de conteúdo, que refere:

---

<sup>2</sup> Por área de conteúdos entende-se os campos de aprendizagem, de âmbito restrito, decorrentes dos domínios de conteúdos: Língua Inglesa, Produção e Interpretação de Textos, Sociocultural, Atitudes, Valores e Competências e Leitura Extensiva.

<sup>3</sup> A área de experiência constitui o núcleo aglutinador de todas as áreas de conteúdos, decorrentes do Tema Organizador e que, em cada ciclo, enquadra a construção de diferentes aprendizagens.



- Caracteriza o seu universo sociocultural e o de outros - o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo:

- identifica e descreve práticas relacionadas com a saúde e bem-estar (alimentação e cultura do corpo);
- reconhece e exprime opinião sobre áreas-problema relacionadas com a saúde e bem-estar.

Deste modo, e colocando em prática os processos de operacionalização anteriormente referidos, fiz uso de diferentes recursos e de materiais autênticos com o objectivo de dar a conhecer a realidade de dois países de expressão inglesa (Reino Unido e Estados Unidos da América), no que diz respeito aos seus hábitos alimentares e a questões relacionadas com a saúde e bem-estar.

Assim, por exemplo, os alunos tiveram oportunidade de observar o primeiro episódio da série *Jamie Oliver's Food Revolution*, em que são apresentados os hábitos alimentares dos alunos de uma escola nos Estados Unidos da América, tendo, a este respeito, constatado as diferenças existentes entre a realidade portuguesa e a norte-americana.

Outra estratégia utilizada foi a apresentação, por meio do recurso a cartões, da designação de diversos pratos típicos de Portugal, do Reino Unido e dos Estados Unidos da América, levando os alunos a ter consciência das diferenças entre as preferências gastronómicas dos portugueses, dos britânicos e dos americanos.

No sentido de dar cumprimento a outro objectivo do Programa, nomeadamente o de usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência (no caso, a gramática dos adjectivos, integrada na área de conteúdo de Língua Inglesa), foram sistematizados casos particulares da flexão dos adjectivos, nomeadamente comparativos e superlativos irregulares e formas regulares e irregulares com sentidos diferentes.

A segunda unidade didáctica que leccionei, *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*, enquadra-se, igualmente, no processo de operacionalização previsto para a área de conteúdo, desta vez relativo a:

- Caracteriza o seu universo sociocultural e o de outros - o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo:

- analisa e compara formas de socialização (festividades/celebrações);
- reconhece e descreve outras manifestações de comportamento social.

Considerarei particularmente interessante a preparação das aulas sobre o Natal, por se tratar de uma época de que sempre gostei. Tentei, por conseguinte, transmitir aos alunos a alegria que os britânicos e americanos colocam na celebração da festa natalícia. Nesse sentido, dei a conhecer o modo como se prepara o Natal nos países de expressão inglesa, nomeadamente a nível das tradições, das decorações, da gastronomia e da música, entre outros aspectos.

A unidade didáctica *Health and Eating Habits*, que me foi atribuída pela Professora Cooperante, consta da planificação anual elaborada pelos docentes da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel que leccionam a disciplina de Inglês de 9.º Ano, Nível V.

A planificação anual seguiu as temáticas do manual escolar adoptado - *New Getting On*, 9.º Ano, Nível V, da Areal Editores - ordenadas do seguinte modo:

- Topic 1 - Travelling.
- Topic 2 - Health and Eating Habits.
- Topic 3 - Dependencies.
- Topic 4 - Work.
- Topic 5 - New Technologies.

De acordo com a planificação referida, estava prevista, para o 1.º Período, a leccionação de duas unidades didácticas, designadamente, *Travelling* e *Health and Eating Habits*, ambas integradas nas áreas temáticas com o mesmo nome.

A segunda unidade didáctica por mim leccionada à turma E do 9.º Ano intitulava-se *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*. Embora não conste da planificação anual da disciplina, a proximidade da época do

Natal e a importância de que esta festa se reveste, tanto em Portugal como nos países de expressão inglesa, justificava que se dedicasse duas aulas de 90 minutos à abordagem deste tema.

Ao iniciar o 2.º Período, a Professora Cooperante terá dado seguimento à planificação anual, procedendo à leccionação da área temática *Dependencies*, cuja unidade didáctica recebe a mesma denominação.

Realizado que está o enquadramento das unidades leccionadas no currículo escolar, passo de seguida, no Capítulo 4, a explicitar e a justificar as estratégias de ensino concebidas.



#### 4. Explicitação e justificação das estratégias de ensino concebidas.

No presente capítulo, serão explicitadas as estratégias de ensino concebidas para a leccionação das unidades didáticas *Health and Eating Habits* e *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*.

Debruçar-me-ei, ainda, sobre algumas questões no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras e da didáctica do Inglês, no sentido de fundamentar as minhas opções na planificação e na execução das aulas leccionadas.

Parece ser consensual o pressuposto de que não é possível formar alunos/falantes autónomos, dotados de uma competência plurilingue e pluricultural, sem promover, por um lado, a sua competência de aprendizagem e, por outro, as competências de comunicação em língua inglesa. Esta dupla dimensão aparece referenciada tanto no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, como nas orientações metodológicas dos Programas de Inglês dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e, ainda, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Isso mesmo referem Moreira e Vieira (1993: 22), quando afirmam que “como sujeito que aprende e usa a língua, o aluno desenvolve duas competências complementares e, até certo ponto, sobrepostas: a sua competência de aprendizagem e a sua competência de comunicação.”

Com efeito, os Programas apresentam como finalidade da aprendizagem da língua inglesa o desenvolvimento de uma competência comunicativa global que abrange não apenas as competências linguística, discursiva, estratégica, intercultural, como também a competência de ensino/aprendizagem, que inclui as competências interpessoal, intrapessoal e didáctica. Estas últimas competências encontram-se contempladas, de forma transversal, nas várias Áreas de Conteúdo previstas no Programa de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico, aparecendo explicitadas nos processos de operacionalização da área de conteúdo “Produção e Interpretação de Textos”, a par com os processos relativos a aspectos específicos das competências de comunicação em língua inglesa.

O QECRL enfatiza a articulação entre as vertentes de saber comunicar através da língua e saber aprendê-la. Deste modo, o aluno deverá desenvolver uma competência de comunicação em língua e, simultaneamente, competências da área do saber-aprender. Por outras palavras, interessa desenvolver no aluno competências que lhe permitam *compreender* (ouvir/ver e ler), *interagir* (ouvir/falar e ler/escrever) e *produzir* (falar/produzir textos orais e escrever/produzir textos escritos) e, ao mesmo tempo, implicar o aluno na gestão e na regulação do seu próprio processo de aprendizagem.

A abordagem de ensino por tarefas (*task-based approach*) surge, assim, como uma das mais adequadas para promover, no ensino-aprendizagem da língua inglesa, esta dupla dimensão do aluno, pois proporciona a implementação de actividades que lhe possibilitam o uso da língua com um propósito comunicativo, com vista à consecução de uma tarefa final, próxima dos contextos de uso autêntico da língua.

Para atingir este objectivo, que pressupõe o envolvimento do aluno, é necessário que o professor recorra a actividades, estratégias e materiais diversificados, assumindo e usando o poder que tem para tomar decisões informadas e fundamentadas, sem, contudo, perder de vista o Programa e os objectivos mínimos definidos pelo grupo disciplinar no sentido de lhe dar cumprimento.

Na planificação das aulas por mim leccionadas à turma E do 9º Ano da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, tive em conta todas as considerações atrás referidas e, ainda, informações cedidas pela Professora Cooperante relativamente ao trabalho realizado pelos alunos no início do ano lectivo, visto ser fundamental que o aluno sinta que aprender é construir algo de novo com base no que já sabe. Procurei ainda utilizar metodologias de ensino que, à luz das recentes linhas de investigação educacional, alargam as competências e os papéis dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando as estratégias que promovem o desenvolvimento da autonomia do aprendente da língua inglesa no contexto das quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever.

A aprendizagem de uma língua deve passar pela sua utilização em contextos de comunicação autêntica e, sempre que possível, pela colocação

dos alunos em situações reais de comunicação. Sabemos, no entanto, que para os nossos alunos a sala de aula pode constituir a única oportunidade de usar o Inglês. Por este motivo, ao tomar decisões quanto ao tipo de actividades que iria utilizar para explorar materiais na sala de aula, tive a preocupação de que as mesmas fossem de alguma forma representativas de potenciais situações do quotidiano, sem descuidar a sua adequação a critérios de natureza pedagógica. Pretendia, deste modo, que as actividades resultassem da melhor maneira, ou seja, que pudessem contribuir para a promoção da autonomia do aluno e fossem por este positivamente avaliados.

Todos os professores de línguas estrangeiras reconhecem a dificuldade em ensinar vocabulário, apesar de este ser um dos aspectos menos sistematizados da aprendizagem de uma língua estrangeira. Parte-se do princípio de que as palavras surgem naturalmente na sala de aula, independentemente do tipo de actividades que escolhemos. Contudo, ensinar vocabulário pressupõe uma criteriosa selecção das palavras que queremos ensinar e uma preparação das actividades lectivas, no sentido de se criarem oportunidades em contexto de sala de aula, que possam compensar o aluno pela ausência de exposição diária à língua, como acontece com os falantes nativos. Nas minhas aulas recorri frequentemente a imagens, pois considero que a sua utilização didáctica é importante na aprendizagem do Inglês e no desenvolvimento das competências e dos conteúdos temáticos, vocabulares e gramaticais. Muitas das imagens de que fiz uso eram reproduções de pinturas, visto ser de opinião que é importante que os alunos tenham acesso a materiais de qualidade, mais enriquecedores e motivadores do que grande parte das imagens e dos textos dos manuais. Considero que a exposição a diversos tipos de arte desenvolve a imaginação e a capacidade de os alunos exteriorizarem as suas emoções e sentimentos, ao fazerem uso das competências falar e escrever.

O que motiva a maioria dos alunos a aprender Inglês é a possibilidade que esta língua lhes dá de poderem comunicar e interagir com pessoas diferentes em todo o mundo. Com efeito, *falar* é uma das competências que os alunos parecem ter mais gosto em desenvolver, pois pode dar-lhes um *feedback* imediato e gratificante, como refere Richards (2008: 19):

The mastery of speaking skills in English is a priority for many second-language or foreign-language learners. Consequently, learners often evaluate their success in language learning as well as the effectiveness of their English course on the basis of what they feel they have improved in their spoken language proficiency.

Contudo, os professores enfrentam por vezes dificuldades na execução de actividades que envolvam a competência *falar*, na medida em que, pela própria natureza desta competência, não é fácil motivar alguns alunos para a realização deste tipo de actividades. De facto, especialmente os alunos mais fracos receiam ficar expostos às reacções de toda a turma, já que basta um pequeno lapso na pronúncia de uma palavra para provocar o riso dos colegas. É, portanto, de toda a conveniência que o professor use estratégias que levem, tanto os alunos mais fracos, como os que revelam bom domínio da língua inglesa, a participar activamente nas actividades que lhes são propostas. O simples facto de o professor mostrar que compreende as dificuldades dos alunos em falar em inglês pode ser suficiente para os encorajar. Para além disso, o professor deve integrar esta competência em todas as aulas e, mais importante do que qualquer outra consideração, dar a todos os alunos a oportunidade para exercitar esta competência, até que consigam um desempenho satisfatório.

A correcção oral de um exercício de gramática em que os alunos devem seleccionar palavras correctas para preencher espaços, por exemplo, pode ser uma oportunidade para encorajar os alunos mais relutantes a falar, pois o facto de terem tido tempo para realizar a actividade individualmente fá-los-á sentir mais seguros e confiantes. A aprendizagem de vocabulário sobre determinado tópico é também uma boa oportunidade para conseguir pôr os alunos a falar, podendo o professor organizar uma diversidade de actividades que motivem os alunos e contribuam para um ambiente de alguma descontração, que seja simultaneamente propício à aprendizagem.

A motivação dos alunos para actividades de *listening* pode não ser uma tarefa fácil para o professor, já que, tal como acontece com a competência *falar*, grande parte dos alunos revela alguma ansiedade perante os exercícios que normalmente se seguem a este tipo de actividades. O recurso à projecção de vídeos sobre temas do interesse dos alunos e com personalidades



conhecidas pode ser uma boa estratégia para os envolver na actividade de *listening* e despertar a sua curiosidade e atenção. É também fundamental que os alunos tenham o tempo necessário para a realização das tarefas que lhes são propostas.

Motivar os alunos para o desenvolvimento da competência *reading* coloca alguns desafios ao professor. Ler numa língua estrangeira pode ser uma tarefa pouco atractiva para os alunos, especialmente antes do ensino secundário, devido, por um lado, às limitações nos seus conhecimentos e, por outro, ao facto de muitos alunos manifestarem relutância em ler na sua própria língua. Assim, é necessário que o professor ofereça oportunidades de experiência de leitura bem sucedidas e motivadoras, sendo para isso essencial que correspondam ao nível linguístico do aluno, e que possam desenvolver as três finalidades de leitura: a leitura como fonte de prazer, a leitura como fonte de informação e a leitura como fonte de aprendizagem.

Consciente da importância de desenvolver a competência *escrever*, procurei motivar os alunos da turma que me foi atribuída, orientando-os e encorajando-os a envolver-se com gosto no processo de escrita. Como refere Raimes (1983: 3), escrever pode ser uma aventura:

The fact that people frequently have to communicate with each other in writing is not the only reason to include writing as part of second-language syllabus. (...). Writing helps your students learn. [It] reinforces the grammatical structures, idioms, and vocabulary. (...) When our students write, they also have a chance to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learned to say, to take risks. (...) When they write, they necessarily become very much involved with the new language; the effort to express ideas and the constant use of eye, hand, and brain is a unique way to reinforce learning.

Enquanto a habilidade para falar se adquire espontaneamente e se desenvolve por meio da exposição à linguagem, já a competência *escrever* tem de ser aprendida e moldada em diferentes fases das nossas vidas, de modo a que possamos ficar preparados para levar a cabo uma série de actividades, das mais simples às mais complexas, nos mais diversos contextos.

Escrever é, efectivamente, uma tarefa árdua, que implica um conjunto de processos cognitivos de grande complexidade, que vão sendo accionados

quando planificamos aquilo que queremos transmitir e à medida que o texto ganha forma.

Escrever em língua estrangeira torna-se uma tarefa particularmente difícil, já que à dificuldade intrínseca da actividade se alia um domínio imperfeito da língua. Cabe, assim, ao professor a missão de facilitar o processo de escrita, adequando as actividades ao nível dos alunos, dando-lhes indicações sobre o que está implicado na produção de um texto, intervindo em pontos-chave do processo, auxiliando na escolha de vocabulário, de estruturas, de formas mais interessantes de comunicar através da escrita.

Se tivermos em consideração que os nossos alunos trazem consigo para a sala de aula a sua língua, a sua cultura, a sua personalidade, entre outros aspectos, talvez consigamos entender melhor as suas atitudes e motivações. Para além disso, é importante que o aluno sinta que existe um sentido para o acto de escrever:

I am sitting here in this classroom and you don't seem to be interested in what I do, where I do, who I meet, my beliefs, my way of talking. You then ask me to write about "The week-end" or "A bad day". I can't do it. You will not be an interested audience.

(Rosen, 1985: 251 *apud* Oliveira, 2009: 4-5)

Esta afirmação é particularmente relevante, visto que não raras vezes enfrentamos alunos pouco motivados para a aprendizagem. A motivação é, de facto, um dos factores-chave no incentivo à aprendizagem de uma língua estrangeira e na promoção do sucesso dos aprendentes.

A presença do humor e do riso na sala de aula são hoje reconhecidos como sendo um factor a ter em conta na aprendizagem. Com efeito, o sentido de humor é uma das qualidades mais referidas quando se trata de definir um bom professor. O humor e o riso são parte integrante das nossas vidas e cada vez mais se reconhece a sua importância e relevância na promoção e preservação da saúde. As aulas de língua estrangeira propiciam um espaço privilegiado para o surgimento de episódios humorísticos: erros de pronúncia, frases mal estruturadas, factores de ordem cultural, entre outras situações, podem contribuir para momentos de alegria e descontração. A interacção professor-aluno e aluno-aluno é uma fonte de potenciais situações

humorísticas que devem ser aproveitadas para estimular a aprendizagem e criar um bom clima na sala de aula. No entanto, a relação de confiança entre o aluno e o professor só sairá reforçada se o professor estiver disposto a assumir alguns riscos e possuir a sensibilidade necessária para decidir quando, como, porquê e com quem pode fazer humor.

Entre outras, cantar e representar podem igualmente ser actividades que estimulam o envolvimento dos alunos e propiciam momentos de humor, desconstracção e de alegria. O mesmo se aplica a situações de jogo, que envolvem a competição entre os alunos. Este tipo de actividades propicia um trabalho estimulante e cheio de desafios, encorajando, por um lado, a participação dos alunos mais fracos, enquanto, por outro, promove a aprendizagem dos alunos mais dotados. Ensinar por meio da representação é um tema sobre o qual muito se tem escrito, mas que tem tido pouca utilização na prática pedagógica. Não se trata, evidentemente, de formar actores em contexto de sala de aula, mas tão só de aplicar aspectos da vida quotidiana às estratégias de sala de aula. Quando as pessoas comunicam umas com as outras, realizam simultaneamente outras actividades, como, por exemplo, diferentes gestos e movimentos do corpo. É, por este motivo, difícil pedir que os alunos permaneçam sentados e conversem com naturalidade sobre um dado assunto. A investigação sobre a aprendizagem tem, igualmente, demonstrado que os alunos retêm mais facilmente o que lhes é transmitido quando esse processo envolve algum tipo de acção. Deste modo, as actividades de representação podem contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, permitindo-lhes, designadamente, vivenciar experiências novas e desenvolver a sua criatividade.

O ensino da gramática também fez parte da unidade didáctica que leccionei - *Health and Eating Habits*. Ao planificar as minhas aulas e ao pensar acerca da melhor maneira de rever e consolidar conhecimentos gramaticais, tomei em linha de conta o facto de a maioria dos alunos tender a considerar a aprendizagem dos conteúdos gramaticais uma actividade monótona e desprovida de interesse.

Relativamente à atitude dos professores no que respeita à importância do ensino da gramática também se verificam divergências. De facto, há

professores que são de opinião que não se consegue aprender uma língua estrangeira, em contexto de sala de aula, sem que se conheça o sistema que a “sustenta”. A gramática deve, assim, ser ensinada de forma taxativa e directiva, com recurso exaustivo a exercícios que permitam a aplicação da regra. No pólo oposto, estão os professores que ensinam os seus alunos a partir de exemplos concretos e que são de opinião de que o aluno aprenderá a língua-alvo, se lhe forem dadas possibilidades de interacção significativa nessa língua.

No sentido de se poder conciliar os dois pontos de vista referidos, talvez seja necessário termos em consideração que tanto a actividade como o estudo fazem parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A actividade envolve o uso da língua, preferencialmente em contextos tão próximos quanto possível da vida real; já o estudo envolve uma reflexão sobre o modo como a língua funciona. Cabe ao professor decidir o tempo que deve dedicar nas suas aulas a estes dois aspectos, tendo em consideração as necessidades dos seus alunos. É, igualmente, importante distinguir entre uma actividade e um exercício, já que a actividade, mesmo que focada na gramática, implica sempre interacção, enquanto o exercício possui sempre um certo grau de artificialismo. A atitude dos alunos relativamente à aprendizagem dos conteúdos gramaticais depende, assim, do tipo de tarefas que lhes são propostas pelo professor, sendo que estas devem ser motivadoras, de modo a propiciar uma aprendizagem agradável e eficaz. De facto, assume-se frequentemente que aprender gramática implica necessariamente a memorização de regras e o treino repetido do seu uso. Contudo, uma das estratégias para despertar o interesse dos alunos para a gramática passa por serem os próprios alunos a “descobrir” as regras. A qualidade dos materiais apresentados também desempenha um papel relevante na motivação dos alunos para a realização de actividades e exercícios, cujo objectivo seja a aprendizagem da gramática.

A *Internet*, através de eventual motivação adicional, pode, igualmente, desempenhar um papel importante na aprendizagem da gramática, pela resolução de exercícios interactivos, que ajudam os alunos a consolidar os seus conhecimentos nesta área. A vasta gama de recursos existentes na

*Internet* parece, de facto, ser de grande utilidade, visto o material existente nestes recursos poder ser explorado no ambiente de sala de aula (com e sem acesso à *Internet*) e em casa (com acesso à *Internet*).

A investigação tem vindo a demonstrar que a utilização de *study skills* contribui para o sucesso nas aprendizagens, visto desenvolver a capacidade de aprender a aprender, ajudando os alunos a atingir resultados mais eficazes e seguros. A marcação de trabalhos para serem realizados em casa, desde que em coerência com o que foi leccionado na aula, é uma estratégia que permite, por um lado, que o aluno se aperceba que compreendeu a matéria e tenha consciência de que as suas aprendizagens são significativas e, por outro, que possa solicitar a ajuda do professor no esclarecimento de questões que ainda lhe possam suscitar dúvidas. A intervenção do professor pode passar por fornecer aos alunos oportunidades para tomarem consciência da existência de diferentes *study skills*, para tomarem conhecimento das que já utilizam e terem tempo de aula para praticar e aprender de que forma as podem utilizar em casa no seu estudo autónomo. A utilização de *study skills* implica uma mudança nos hábitos de estudo dos alunos, podendo igualmente implicar uma mudança de comportamento na sala de aula. Esta mudança requer que o professor se aperceba das características dos seus alunos (atentos ou distraídos; bem comportados ou mal comportados; organizados ou desorganizados) e das áreas em que sentem mais dificuldades (memorização de vocabulário; utilização de conteúdos gramaticais; comunicação em Inglês; compreensão e interpretação de textos). Identificadas as áreas problemáticas, é necessário que o professor converse com os alunos, de modo a estabelecer técnicas que possam contribuir para a sua resolução. Para que o aluno possa aprender a seleccionar e a utilizar *study skills* de forma eficaz, é importante a prática na sala de aula e o diálogo sobre a sua aplicação no estudo em casa. O tempo investido nessa prática e nesse diálogo será certamente recompensado.

O ensino de uma língua deve, contudo, ser encarado como um processo que ultrapassa a aquisição de um conjunto de vocábulos que se combinam a partir do uso de determinadas regras, ou seja, a aprendizagem de uma língua implica mais do que o conhecimento de um código linguístico. O sentido dado ao conceito de língua no processo de ensino-aprendizagem tem vindo a

reforçar a ideia de que existe uma relação intrínseca entre língua e cultura. É fundamental que todo um conjunto de hábitos, valores e visões do mundo esteja presente na aprendizagem do código linguístico, pois só assim o processo de comunicação entre pessoas de culturas diferentes será eficaz.

É da aliança entre competências, conhecimento e atitudes que nasce a competência sociocultural. Essa conjugação permite desenvolver no aluno um espírito de abertura a novas experiências de índole cultural, que vão possibilitar-lhe olhar o mundo de uma perspectiva diferente, desmistificando a sua própria cultura e a dos outros. Compreender a cultura estrangeira permite-nos, assim, compreender melhor a nossa própria cultura.

Years of study have convinced me that the real job is not to understand foreign culture but to understand our own. I am also convinced that all that one ever gets from studying foreign culture is a token understanding. The ultimate reason for such study is to learn more about how one's own system works.

(Hall, 1959, *apud* Barroso e Justino, 1990: 13)

Os seguintes princípios básicos, enunciados no preâmbulo da Recomendação R (82) 18 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa e tidos em conta no QECRL, parecem reforçar a convicção de Hall acima referida:

- o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre europeus de línguas maternas diferentes, de forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e eliminar os preconceitos e a discriminação. (p.20)

Continuando a citar o QECRL:

“ (...) o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e características distintivas) entre *o mundo de onde se vem* e *o mundo da comunidade-alvo* produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.” (p.150)

A valorização de uma competência intercultural, atribuída ao ensino de uma língua estrangeira, passa pelo entendimento do próprio conceito de língua e pelo reconhecimento da sua interdependência com o conceito de cultura. Por outras palavras, não é possível comunicar com sucesso numa língua sem o conhecimento de todo um conteúdo cultural que lhe está associado.

Ao longo deste capítulo, procurei explicitar e justificar as estratégias de ensino concebidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Procederei, no capítulo que se segue, à descrição das aulas leccionadas.





## 5. Descrição sumária das aulas realizadas.

No presente capítulo, proceder-se-á à descrição sumária das aulas leccionadas entre os dias 22 de Novembro e 15 de Dezembro de 2010, designadamente duas unidades lectivas de quarenta e cinco minutos e três de noventa minutos.

Serão, igualmente, tecidos alguns comentários acerca dos métodos e técnicas utilizados, assim como a sua relevância no ensino e avaliação dos alunos.

### 5.1. Descrição sumária.

A primeira aula por mim leccionada à turma E do 9.º Ano da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel teve lugar no dia 22 de Novembro de 2010. A unidade didáctica que me foi atribuída designava-se *Health and Eating Habits*<sup>4</sup>, competindo-me a tarefa de introduzir este tópico. O tema a ser abordado era *The importance of being healthy*.

Decidi iniciar a aula com a projecção de um diapositivo que continha uma imagem da autoria de Claes Oldenburg, intitulada *False Food*. O objectivo era despertar a curiosidade dos alunos relativamente ao assunto que iria ser tratado, assim como permitir-lhes fazer uso da competência oral (*speaking skill*), ao expressarem as suas opiniões e as suas preferências. Com efeito, cabe ao professor de Inglês desenvolver actividades comunicativas que possam ajudar os alunos a interagir oralmente em língua inglesa de forma eficiente.

Ao contrário do que é, por vezes, assumido pelos professores de línguas estrangeiras, a conversação envolve mais do que pôr em prática a gramática, devendo ser aproveitadas todas as oportunidades, em ambiente de sala de aula, que propiciem o treino da oralidade de forma espontânea e natural, tão próxima quanto possível daquela que caracteriza os falantes nativos de língua inglesa.

---

<sup>4</sup> Vide Apêndice B.

A segunda actividade apresentada aos alunos tinha por objectivo a consolidação e a introdução de vocabulário relacionado com o tema da unidade. Nesse sentido, foram distribuídos cartões com reproduções de pinturas e fotografias de artistas de renome que os alunos deveriam ordenar no quadro, distinguindo entre *healthy* e *unhealthy food*.

Este tipo de actividade é, normalmente, do agrado dos alunos, visto que envolve algum divertimento e alguma competição, criando, na aula, momentos de alguma desconstracção.

O recurso a trabalhos de pintores e fotógrafos de renome prende-se com o facto de ser conveniente que o professor utilize materiais didácticos de qualidade, pelo que estes representam em termos culturais e estéticos, fomentando, deste modo, o gosto dos alunos pelas Belas Artes.

A terceira fase da aula foi dedicada a uma actividade de *listening*. Este tipo de actividade acciona vários tipos de conhecimento, que o aluno deve possuir ou adquirir, de modo a poder fazer uso desta competência de forma rigorosa. O conhecimento prévio desempenha um papel importante, pois, se houver lacunas no aspecto sociocultural, poderão surgir dificuldades de compreensão/ comunicação entre os interlocutores. Os alunos devem ter capacidade de reconhecer o tema que está a ser tratado e, caso seja necessário, saber colocar questões que lhes permitam compreender o texto oral.

Este *skill* encontra suporte em diversos tipos de materiais visuais. Assim, os alunos visualizaram um excerto do primeiro episódio da série *Jamie Oliver's Food Revolution* e realizaram, em seguida, um exercício de *listening comprehension*. Por meio da projecção deste episódio, os alunos ficaram a conhecer a rotina diária dos alunos de uma escola americana, localizada na cidade de Huntington, considerada a cidade menos saudável dos Estados Unidos da América. A opção por recorrer a este tipo de material deveu-se ao facto de me parecer importante que os alunos estabelecessem um confronto entre a sua própria realidade e a de jovens americanos, no que diz respeito aos hábitos alimentares. Para além disso, o Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico aponta para a necessidade de os alunos identificarem e

descreverem práticas relacionadas com a saúde e bem-estar, enfatizando a importância da alimentação na promoção da saúde.

A segunda aula da unidade didáctica *Health and Eating Habits* teve lugar no dia 25 de Novembro de 2010. Tratou-se de uma aula de noventa minutos, cuja temática incidiu sobre *Modern British cooking*.

Os principais objectivos desta aula eram dar a conhecer aos alunos a comida típica dos dois principais países de expressão inglesa, contribuindo, simultaneamente, para um enriquecimento do seu léxico, assim como para desenvolver competências de leitura e de escrita. Para além disto, no decorrer da aula os alunos tiveram oportunidade de rever e consolidar os graus dos adjectivos.

Na fase inicial da aula, os alunos seleccionaram pratos típicos de Portugal, Reino Unido e Estados Unidos da América que foram posteriormente ordenados no quadro. Uma vez que se tratava de uma aula em que não só diferentes culturas estariam em confronto, mas também se introduziria vocabulário relacionado com gastronomia, a estratégia de apresentar cartões coloridos com a designação e descrição de pratos típicos pareceu-me adequada, na medida em que, deste modo, os alunos poderiam mais facilmente interiorizar aquilo que lhes ia sendo apresentado.

Após esta actividade, os alunos tiveram oportunidade de expressar as suas experiências e preferências em termos gastronómicos, fazendo uso das suas competências orais.

As actividades comunicativas são fundamentais numa aula de língua inglesa, constituindo os próprios alunos uma fonte de troca de experiências interpessoais. O principal objectivo destas actividades é levar os alunos a expressar as suas opiniões. Para isso, é fundamental que o assunto sobre o qual a conversa irá decorrer lhes seja familiar e/ou suscite o seu interesse.

Na fase da aula dedicada ao desenvolvimento da competência de leitura, os alunos procederam à leitura de um texto intitulado *Are Brits becoming more adventurous in the kitchen?*. Este texto tenta desmistificar a ideia de que os britânicos têm grande predilecção por pratos como *fish and chips*, sendo muito conservadores relativamente aos seus hábitos alimentares. Foram também apresentados os resultados de um estudo, que revela que os

programas televisivos sobre culinária e o perfil dos novos chefes têm contribuído para uma mudança dos hábitos alimentares dos britânicos e para uma maior sofisticação da cozinha inglesa.

Os exercícios que se seguiram visavam, por um lado, testar a compreensão de leitura e, por outro, levar os alunos a identificar as diferenças entre a realidade do seu país e a do país sobre o qual incidia o texto. A experiência pessoal dos alunos relativamente a esta questão também foi tomada em linha de conta na elaboração desta actividade.

A ficha de gramática que foi posteriormente apresentada aos alunos pretendia fazê-los recordar conhecimentos gramaticais anteriormente adquiridos, designadamente a flexão dos adjectivos. O exercício que os alunos realizaram de seguida não era apenas um exercício de gramática, para utilização dos graus dos adjectivos, mas constituía, igualmente, uma oportunidade para os alunos aplicarem o vocabulário introduzido nas aulas.

Como preparação para a tarefa final, os alunos tiveram oportunidade de visualizar, por meio de um diapositivo, um menu para crianças e de dar a sua opinião relativamente à qualidade do mesmo. Seguiu-se uma pequena discussão acerca do que se considera uma dieta saudável e adequada a jovens. A tarefa final, realizada em casa, consistiu na elaboração de um menu saudável destinado a crianças.

A terceira aula da unidade didáctica *Health and Eating Habits* realizou-se no dia 29 de Novembro de 2010. *Body Image* foi o tema aglutinador desta aula, dando seguimento ao processo de operacionalização constante do Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente *A cultura do corpo e a identificação e expressão de opinião acerca de áreas problema relacionadas com a saúde e bem-estar*.

A aula iniciou-se com a projecção de uma reprodução de *Supermarket Lady*, da autoria de Duane Hanson. Os alunos descreveram a imagem e especularam acerca dos hábitos alimentares da figura retratada, estabelecendo uma relação de causa-efeito entre a alimentação, por um lado, e a aparência física, o bem-estar e a saúde, por outro.

De forma a orientar os alunos, foram colocadas algumas questões, no sentido de salientar a importância de uma alimentação saudável na promoção e manutenção da saúde.

Na segunda fase da aula, os alunos foram confrontados, por meio de um exercício de *gap-filling*, com dados estatísticos acerca da obesidade entre crianças, jovens e adultos no Reino Unido, tendo, posteriormente, estabelecido uma analogia com a realidade do seu país.

Na terceira fase da aula, os alunos trabalharam em grupo. O texto *The Body Beautiful* foi recortado em cartões e apresentado aos alunos, acompanhado de vários títulos. A actividade consistia em fazer corresponder os diversos parágrafos aos respectivos títulos. Terminado o exercício, os alunos leram, em voz alta, os parágrafos e os títulos correspondentes.

Com esta actividade os alunos tiveram oportunidade de desenvolver as suas competências de leitura, designadamente *reading for gist*. Com efeito, interessa desenvolver nos alunos a capacidade de ler para determinados fins e ensinar-lhes estratégias/técnicas de leitura como, por exemplo, a diferença entre *skimming* e *scanning*. Na realidade, na maior parte das vezes os alunos não têm consciência de que ler não é uma mera descodificação de palavras, mas antes um processo mais complexo e estimulante, e de que ler na sua própria língua ou em língua estrangeira significa basicamente o mesmo.

De facto, é frequente os alunos insistirem em conhecer o significado de cada uma das palavras do texto, julgando que sem isso não serão capazes de realizar as actividades que lhes são propostas. É, por isso, essencial que o professor de língua inglesa utilize as diferentes técnicas de leitura em diversos contextos, contribuindo, deste modo, para a melhoria do desempenho dos alunos nas várias áreas de aprendizagem do Inglês, nomeadamente ao nível dos conhecimentos gramaticais, da pronúncia e do léxico.

Os aprendentes de uma língua estrangeira devem ser capazes de fazer uso de diferentes técnicas de leitura, consoante os fins que pretendem atingir, ou seja, devem distinguir entre uma leitura rápida, com o objectivo de apreenderem a ideia geral do texto (*skimming*) ou procurarem uma informação específica (*scanning*), de uma leitura mais demorada,

normalmente realizada por prazer (*extensive reading*), ou mais pormenorizada (*intensive reading*).

A última fase da aula consistiu numa discussão, em grupos, sobre frases polémicas relacionadas com o tema aglutinador da unidade didáctica.

De modo a que os grupos se formassem aleatoriamente, todos os alunos receberam um *smiley*, devendo, de seguida, encontrar os colegas que possuíssem uma figura semelhante. Ficaram, assim, constituídos os diversos grupos, que deveriam expressar as suas opiniões relativamente a nove afirmações geradoras de alguma controvérsia.

No sentido de possibilitar aos alunos o uso das expressões adequadas a uma discussão, foi-lhes entregue uma ficha com exemplos de como dar uma opinião, concordar, discordar, pedir e dar um esclarecimento. Finalizada a discussão, o porta-voz de cada grupo transmitiu à turma a opinião dos colegas.

A actividade comunicativa realizada na última fase da aula teve como principal objectivo levar os alunos a fazer uso da língua inglesa, por meio de uma discussão acerca de um tema que lhes era acessível. De facto, é fundamental que neste tipo de actividade o professor proponha um tópico que seja familiar aos alunos, ou que já tenha, inclusivamente, sido abordado na sala de aula, visto que a escolha de um tema mais complexo poderá inibir os alunos de participar na discussão.

Na organização deste tipo de actividades, o professor deve, em primeiro lugar, colocar os alunos em grupos. Isso permitir-lhes-á trocar opiniões, num ambiente menos inibidor do que em frente dos restantes colegas e do próprio professor. Os alunos poderão fazer uma lista dos principais argumentos que fundamentam as suas opiniões, facilitando a tarefa do porta-voz, que as deverá, posteriormente, dar a conhecer a toda a turma. O tempo que o professor concede aos alunos para este tipo de actividade deve ser adequado ao grau de dificuldade da mesma, de modo a que os alunos não se sintam demasiado pressionados relativamente à conclusão da tarefa.

A segunda unidade didáctica leccionada à turma E do 9.º Ano da Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel - *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*<sup>5</sup> - teve lugar no dia 2 de Dezembro de 2010.

A aula, cujo tema era *Christmas Traditions*, apresentava como principais objectivos a introdução de vocabulário e de elementos culturais característicos desta época festiva, tendo tido início com a projecção de uma reprodução de uma pintura da autoria de Albert Chevallier Tayler, intitulada *The Christmas Tree*.

Ao levar os alunos a especular acerca do tema da aula, assim como a expressar a sua opinião, esta fase inicial visava o desenvolvimento da competência oral.

De modo a orientar os alunos nos seus comentários, foram colocadas algumas questões, tais como, “What sort of feelings come to your mind when you observe this painting?”, “What are these people doing?”, “Might this be a special occasion?”, “What are these people celebrating?”, “Can you guess what the theme of today’s lesson will be?”

A segunda fase da aula tinha como objectivo a introdução de vocabulário relacionado com o Natal. Assim, foi pedido aos alunos que se organizassem em grupos. De seguida, foram distribuídos pequenos cartões: uns com palavras ou pequenos textos, outros com imagens relacionadas com elementos culturais característicos dos dois países de expressão inglesa. A actividade consistia em fazer corresponder as imagens às suas designações ou definições.

Posteriormente, os alunos passaram à leitura e interpretação de um texto intitulado *Christmas Traditions*. Os alunos deveriam, em primeiro lugar, proceder, em silêncio, à leitura do texto, seguindo-se uma leitura em voz alta. Finalizada esta actividade, os alunos passaram à realização de alguns exercícios de compreensão do texto, que foram, posteriormente, corrigidos oralmente.

A quarta fase da aula consistiu na realização de uma actividade de *listening*. Os alunos ouviram uma canção de Natal (*Christmas carol*), intitulada *The twelve days of Christmas*, e realizaram um exercício de

---

<sup>5</sup> Vide Apêndice E.

compreensão de audição. Findo o exercício, e após a sua correcção, os alunos tiveram oportunidade de cantar a referida canção. Esta actividade, marcada por uma forte componente lúdica, foi especialmente apreciada pelos alunos, pois proporcionou um momento de descontração e de algum divertimento.

Na fase final da aula, foi solicitado aos alunos que procedessem à elaboração de uma carta a um imaginário *pen-friend* britânico, em que relatariam as suas próprias tradições natalícias. Esta actividade comunicativa possibilitou o desenvolvimento da competência linguística de escrita, permitindo aos alunos a utilização da língua inglesa para descreverem actividades, expressarem opiniões e manifestarem sentimentos, para além de aprenderem a estrutura informal característica deste tipo de texto.

Sendo um tema do seu agrado é, normalmente, com interesse que os alunos se predispõem a conhecer a cultura de outros povos, no que diz respeito ao modo de celebrar o Natal. Esta aula caracterizou-se por proporcionar aos alunos actividades variadas que estimularam o seu envolvimento, na medida em que o tema tratado lhes era familiar e se encontrava muito próximo da sua experiência pessoal, tendo, igualmente, possibilitado o desenvolvimento das quatro competências de uso de língua, designadamente as competências de interpretação (ouvir e ler) e as competências de produção (falar e escrever).

A última aula teve lugar no dia 15 de Dezembro de 2010 e foi planeada e leccionada em conjunto com a colega de Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão Maria Adelaide Ferreira. O facto de esta colega também ter realizado a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel potenciou a referida colaboração.

A criação de uma atmosfera natalícia na sala de aula, que permitisse aos alunos vivenciar algumas tradições características do Natal nos dois países de expressão inglesa, Reino Unido e Estados Unidos da América, constituiu o nosso principal objectivo.

A aula iniciou-se com a representação por um grupo de alunos de alguns excertos da obra *A Christmas Carol*, de Charles Dickens. Estes alunos manifestaram vontade em participar nesta actividade, tendo recebido um conjunto de folhas com excertos dos capítulos IV e V da obra citada e



assumido os seguintes papéis: Scrooge, Ghost of Christmas yet to come, Boy, Fred, Bob Cratchit e Narrator.

Finalizada a representação, actividade que foi do agrado dos alunos, foram projectados diapositivos com imagens de objectos e de personagens relacionadas com o Natal, de modo a permitir que os alunos recordassem e alargassem a área vocabular relativa a esta temática. Esta actividade revestiu-se de algum carácter lúdico, visto que o primeiro aluno que demonstrasse ser conhecedor das palavras ou expressões adequadas a cada imagem, ganharia como prémio uma guloseima típica da época natalícia nos países de expressão inglesa (*candy cane*).

Na terceira fase da aula, os alunos deveriam responder a um *quiz*, que foi organizado da seguinte forma: dentro de um chapéu semelhante ao usado pelo Pai Natal encontravam-se vinte e quatro cartões com perguntas, não só relativas às tradições de Natal no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, mas também ao conto *A Christmas Carol*. Cada aluno retirava uma pergunta e, se respondesse acertadamente, abria a janela de um calendário do Advento correspondente ao número do seu cartão, ganhando, assim, uma pequena figura de chocolate.

Antes de a aula ser dada por concluída, os alunos cantaram em conjunto *Jingle Bells*, uma das mais conhecidas canções de Natal em língua inglesa. Posteriormente, foram distribuídos alguns doces típicos do Natal dos países de expressão inglesa, nomeadamente *marshmallows* e chocolates alusivos à época.

Ao planearmos esta aula, tivemos a preocupação de criar na sala de aula uma atmosfera natalícia, que propiciasse alguma descontração e entretenimento, nunca perdendo de vista os objectivos de natureza pedagógica, designadamente o de dar a conhecer aos alunos maneiras diferentes de celebrar o Natal. Por este motivo, recorremos a símbolos de vária ordem, no sentido de se conferir autenticidade à temática abordada.

## **5.2. Métodos e técnicas de avaliação utilizados.**

Nos nossos dias, já não se afigura possível conceber a aprendizagem de uma língua estrangeira como sendo uma transmissão de saberes do professor para os alunos, assumindo estes um papel meramente passivo. De facto, o ensino que faça sentido, tanto para uns como para outros, é o que motiva os alunos para uma participação activa no seu processo de aprendizagem.

A prática de metodologias centradas no aluno para o desenvolvimento do currículo pressupõe uma perspectiva integrada do currículo e da avaliação. A avaliação não constitui, assim, uma entidade autónoma, mas antes uma parte integrante do ensino da língua. Currículo, didáctica e avaliação devem funcionar de forma coerente, estando a coerência estabelecida com a conceptualização e a prática de avaliação na sala de aula directamente relacionada com a eficácia da operacionalização das intenções educativas. Isto é, se houver transformação das didácticas utilizadas na sala de aula para concretização das intenções educativas, será, também, necessária a transformação da conceptualização e da prática de avaliação.

Actualmente, a escola básica é frequentada por uma grande diversidade de alunos, se tomarmos em conta os pontos de vista etário, cultural e social. Essa diversidade pode ser vista como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, em que todos os intervenientes desempenhem um papel importante, constituindo as aprendizagens de carácter transversal, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.

Enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação assume um papel regulador, orientador e certificador das competências adquiridas pelo aluno, pelo que deverá permitir ao professor tomar decisões adequadas relativamente às suas aprendizagens e à qualidade do ensino que lhe é proporcionado.

No sentido de se promover a autonomia do aluno e a sua capacidade para aprender ao longo da vida, é fundamental que aquele seja considerado um elemento-chave no processo de avaliação, o que lhe permite, por um

lado, a tomada de consciência relativamente à sua progressão e, por outro, se necessário, alterar a sua atitude relativamente ao seu próprio processo de aprendizagem.

Na consecução deste objectivo, a avaliação formativa assume um papel de relevo, visto que neste tipo de avaliação os resultados são um ponto de partida para uma avaliação futura, permitindo ao professor ajustar os métodos utilizados às necessidades dos alunos. A avaliação formativa é, assim, da responsabilidade do professor, requer a cooperação de todos os intervenientes no processo educativo e traduz-se de forma descritiva e qualitativa.

A avaliação sumativa consiste num balanço do que o aluno aprendeu, tendo por referência os objectivos fixados para a disciplina e para o nível de ensino. Destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o percurso realizado por aquele. A avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade didáctica, no sentido de aferir resultados, já recolhidos por avaliações de tipo formativo, e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Pretendendo a avaliação diagnóstica averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que lhes servem de base, antes de iniciar a leccionação da unidade didáctica *Health and Eating Habits*, procedi à elaboração de um pequeno questionário<sup>6</sup>, que deveria ser entregue aos alunos pela Professora Cooperante, com o objectivo de verificar os seus conhecimentos relativamente a questões relacionadas com o tema da unidade. Pareceu-me importante aperceber-me até que ponto as aulas que iria leccionar contribuiriam para enriquecer os conhecimentos dos alunos relativamente à realidade dos países de expressão inglesa, no âmbito da temática abordada. Assim sendo, um questionário<sup>7</sup> semelhante ao anteriormente referido voltou a ser entregue aos alunos pela Professora Cooperante, após a leccionação das minhas aulas. O novo questionário continha algumas questões que me permitiriam receber a retroacção pretendida.

---

<sup>6</sup> Vide Apêndice A.

<sup>7</sup> Vide Apêndice D.

Por meio da leitura dos dois gráficos que se seguem e da comparação entre os resultados obtidos pelos alunos nos dois questionários aplicados, podemos constatar que, relativamente ao questionário apresentado em primeiro lugar, os alunos revelaram ter bastantes conhecimentos sobre questões relacionadas com os hábitos alimentares dos britânicos e americanos, amplamente divulgadas, por exemplo, nos meios de comunicação social.

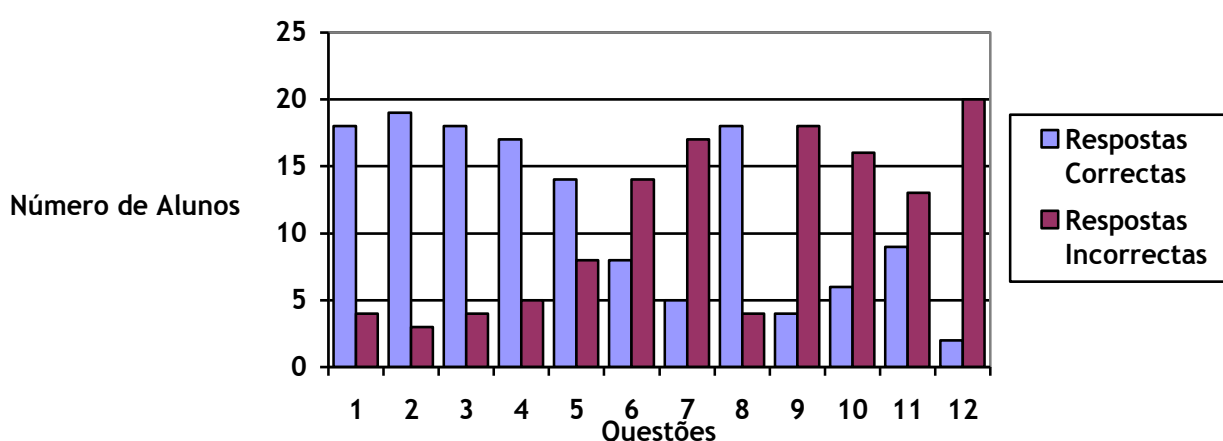


Gráfico 1 - Resultados do questionário aplicado antes da leccionação da unidade didáctica.

O questionário aplicado após a leccionação das aulas revela um aumento significativo das respostas correctas, o que parece demonstrar o interesse dos alunos pela temática abordada e o sucesso das aulas leccionadas.

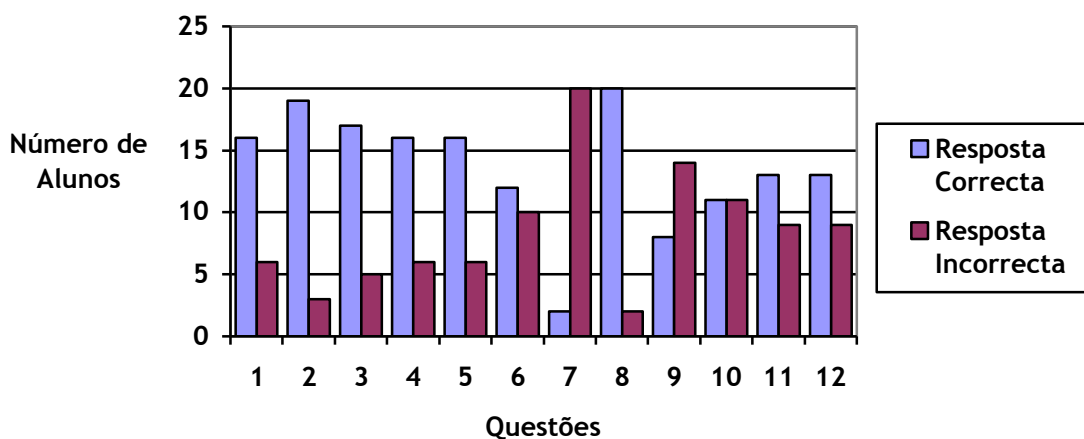


Gráfico 2 - Resultados do questionário aplicado após a leccionação da unidade didáctica.

Ao elaborar o teste de avaliação sumativa<sup>8</sup> no final da unidade didáctica *Health and Eating Habits*, tomei em linha de conta as considerações anteriormente enunciadas e, ainda, o que a legislação em vigor estipula relativamente aos princípios e aos procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do Ensino Básico, nomeadamente no Despacho Normativo N.º 1/2005, de 5 de Janeiro, do qual destacaria os seguintes princípios:

- a) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) valorização da evolução do aluno;
- e) transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

<sup>8</sup> Vide Apêndice C.

Um sistema de avaliação assenta, portanto, em determinados pressupostos que, por um lado, o justificam e, por outro, o tornam exequível. Deste modo, a avaliação de resultados, no contexto de ensino-aprendizagem, exige uma planificação de todo o processo que permita identificar os objectivos de aprendizagem, os métodos, os meios e os materiais utilizados e os tipos e instrumentos de avaliação. No processo de ensino-aprendizagem deverá, assim, existir consistência entre as competências, as aprendizagens e o processo de avaliação, devendo ser desenvolvidas estratégias próprias, no sentido de se poder avaliar o que é devidamente trabalhado. Em suma, não podem ser avaliadas competências que o professor não tenha desenvolvido nos alunos.

Não devemos perder de vista o facto de que o programa é um documento de trabalho e que, por esse motivo, compete ao professor/ao grupo disciplinar interpretar e pôr em movimento as intenções nele expressas, monitorizando sistematicamente os seus efeitos. O professor possui, assim, uma larga margem de liberdade na gestão dos programas, devendo ser sua preocupação encontrar as melhores estratégias para promover a crescente autonomia do aluno e o sucesso na aprendizagem da língua inglesa.

A este respeito, vale a pena referir que o *Portefólio das Línguas para o Ensino Básico e Secundário*, versão portuguesa do *Portefólio Europeu*, é um documento dinâmico, cuja função é não só acompanhar o percurso das aprendizagens do aluno, como ainda permitir o registo e a certificação desse percurso.

É, igualmente, necessário ter presente que as competências expressas nos programas assentam nos três domínios do saber e, consequentemente, deverão ser avaliados o *saber* (os conhecimentos), o *saber fazer* (as capacidades) e o *saber ser* (as atitudes). Afigura-se, ainda, de grande importância o facto de que a avaliação das competências pressupõe a definição de indicadores/ comportamentos observáveis e a utilização de diferentes instrumentos de avaliação, devendo o professor dar conhecimento aos alunos do plano de avaliação da sua disciplina, no início do ano lectivo.

O teste aplicado aos alunos da turma E do 9.º Ano era composto por três grupos. O primeiro grupo continha uma *pre-question*, que introduzia o

tema do teste, na resposta à qual os alunos deveriam expressar a sua opinião relativamente à afirmação de François de la Rochefoucauld - “To eat is a necessity, but to eat intelligent is an art”. De seguida, procederiam à leitura de um texto em que quatro jovens britânicos descreviam os seus hábitos alimentares, após o que deveriam realizar três exercícios de compreensão de leitura. O segundo grupo continha dois exercícios que incidiam sobre os conteúdos gramaticais leccionados e, por fim, o terceiro grupo era dedicado à produção escrita, devendo os alunos fazer uso dos conhecimentos adquiridos ao longo da leccionação da unidade didáctica, ao comentar uma imagem.

Finalizada a descrição sumária das aulas leccionadas, passo de seguida, ao longo do Capítulo 6, a uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.





## **6. Reflexão relativa à Prática de Ensino Supervisionada.**

No presente capítulo tecerei algumas considerações acerca da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel, no período compreendido entre 4 de Novembro e 15 de Dezembro de 2010.

A 16 de Setembro de 2010 tive conhecimento de que a Dr.<sup>a</sup> Fátima Sousa, que orientou a minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária de Gil Vicente, se havia aposentado, pelo que não poderia continuar na referida escola. Foi-me, então, comunicado que, no ano lectivo 2010/ 2011, a minha Prática de Ensino Supervisionada se realizaria na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel e que a Professora Cooperante seria a Dr.<sup>a</sup> Célia Almeida.

Confesso que esta situação me deixou um tanto apreensiva, em virtude de já ter estabelecido contacto com a referida instituição escolar, assim como com o modo como a Professora Cooperante de então organizava a sua prática pedagógica. Também o facto de ter sido informada de que na Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel iria dar aulas a alunos do Ensino Básico contribuiu para o aumento da minha ansiedade e apreensão.

Contudo, devo igualmente referir que o meu estado de ansiedade se foi dissipando, à medida que me fui familiarizando com a nova escola e com a Professora Cooperante, e o que inicialmente constituiu um motivo de preocupação deu, mais tarde, origem a um sentimento de grande satisfação.

Assim, no dia 4 de Novembro de 2010 tive o primeiro contacto com a Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Passos Manuel e a primeira reunião com a Professora Cooperante.

A Professora Cooperante começou por mostrar os principais espaços da escola, tendo, de seguida, dado início à reunião, com o objectivo de dar conhecimento da planificação anual elaborada pelo grupo disciplinar para a disciplina de Inglês do 9.º Ano, nível V, e de fornecer outras informações de interesse para a função que iria desempenhar. Nesta reunião foram, ainda, referidas as características essenciais da turma em que seria desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada.

A Professora Cooperante abordou, posteriormente, questões relativas às metodologias de ensino de que costumava fazer uso, nomeadamente actividades que visavam o desenvolvimento da competência oral, e à tipologia de exercícios que utilizava na sua prática lectiva e com a qual os alunos estavam, por conseguinte, familiarizados.

Antes de finalizada a reunião, foram agendadas as datas em que se desenvolveria a minha Prática de Ensino Supervisionada, assim como as temáticas que me caberia abordar.

Considero que este encontro foi importante, visto ter sido o meu primeiro contacto com a realidade da escola e por me terem sido dadas informações que me seriam de grande utilidade na planificação e leccionação das unidades didácticas que ficaram à minha responsabilidade.

No dia 8 de Novembro de 2010 tive oportunidade de observar uma aula de quarenta e cinco minutos leccionada pela Professora Cooperante. A razão pela qual assisti a esta aula prendeu-se com o facto de ter sentido a necessidade de ter um primeiro contacto com os alunos antes da leccionação da minha primeira aula.

Pude aperceber-me de que os alunos reagiram de forma indiferente à minha presença na sala de aula, não tendo sido possível estabelecer com eles qualquer tipo de interacção, o que me deixou, de certo modo, surpreendida e desapontada. Devo dizer que, mais tarde e durante a leccionação das minhas aulas, os alunos revelaram uma atitude mais cordial e de maior colaboração. Gostaria de referir a este propósito que quando tive conhecimento de que iria leccionar uma turma de 9.º Ano fiquei um pouco apreensiva, uma vez que os problemas de ordem disciplinar são, alegadamente, mais frequentes neste nível de ensino. No entanto, esta situação não se veio a verificar, tendo os alunos manifestado um comportamento adequado durante a minha prática lectiva.

Após esta primeira experiência, voltei ao contacto com os alunos no dia 22 de Novembro, data em que dei início à leccionação da unidade didáctica *Health and Eating Habits*.

Na preparação das minhas aulas empenhei-me por aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do Mestrado em Ensino,

designadamente nas aulas de Introdução à Prática Profissional e de Didáctica do Inglês. Tentei, igualmente, utilizar metodologias, actividades e recursos preconizados pelo Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Tratando-se de uma turma de 9.º Ano, constituída por alunos cujas idades oscilam entre os treze e os dezassete anos, e sabendo-se que nesta faixa etária é comum uma certa tendência para a desconcentração, procurei realizar actividades que mantivessem os alunos envolvidos, de modo a evitar a criação de momentos que pudessem levar ao seu desinteresse e à sua desmotivação no decurso das diferentes fases da aula.

Assim sendo, no que respeita à elaboração dos planos de aula, preocupei-me em diversificar, não só as formas sociais de trabalho, como também a tipologia de actividades a apresentar aos alunos. Procurei, igualmente, utilizar diferentes tipos de materiais, pois ao longo da minha curta experiência de leccionação no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional pude aperceber-me de que isso contribuía para uma maior motivação dos alunos.

Gostaria, ainda, de fazer referência ao facto de me ter esforçado por organizar os planos de aula, de modo a que, no momento de os pôr em prática, as diferentes fases da aula decorressem de forma fluida e sequenciada.

Nas aulas que leccionei, tentei sempre ser clara nas instruções dadas aos alunos e ir ao seu encontro, sempre que a minha presença era solicitada, procurando esclarecer as dúvidas que me eram colocadas.

Pela reacção dos alunos, penso poder afirmar que foi com interesse que ficaram a conhecer aspectos das culturas britânica e americana. As observações tecidas pela Professora Cooperante no final das minhas aulas, às quais assistiu igualmente a minha colega de Mestrado Maria Adelaide Ferreira, constituíram sempre um incentivo para as aulas que posteriormente leccionei.

Foi, portanto, com entusiasmo que dei seguimento à minha Prática de Ensino Supervisionada, que, como já referido em capítulos anteriores, se baseou no pressuposto de que aprender uma língua de forma eficaz implica conhecer a cultura dos falantes nativos dessa mesma língua. Deste modo, em

todas as minhas aulas procurei estabelecer uma comparação entre a realidade cultural dos alunos e a dos falantes nativos da língua-alvo.

Como, aliás, afirma Corbety, na sala de aula os alunos já não se encontram simplesmente a aprender uma língua:

No longer students are simply learning language – they are learning ways of viewing others and reviewing themselves.

(Corbety, 2003, p.18 *apud* Walesko, 2006, p. 10)

Como referido no segundo capítulo do presente relatório, a turma E do 9.º Ano é constituída por alunos provenientes de vários países, reflectindo, deste modo, a realidade dos nossos dias, em que culturas diferentes estão permanentemente em contacto. Uma turma com estas características vem reforçar a importância da abordagem intercultural no ensino das línguas estrangeiras.

Efectivamente, constituindo a aprendizagem de línguas estrangeiras um instrumento de integração dos cidadãos nas sociedades globalizadas dos nossos dias, facilitando a interacção entre diferentes países e culturas, ela pode ser, igualmente, um instrumento de compreensão da cultura materna. A globalização, apesar de implicar uma maior comunicação entre diferentes culturas, tem simultaneamente intensificado os conflitos culturais, pelo que trabalhar com a noção de interculturalidade pode contribuir para superar atitudes de intolerância ou de indiferença perante o *outro*, promovendo o respeito por culturas diferentes e promovendo a educação para a cidadania.

Segundo Kramsch (1993: 6), a noção de língua é indissociável de cultura, pelo que é impossível ensinar uma LE se não a compreendermos como um fenómeno cultural. E o professor de LE desempenha um papel primordial no objectivo de formar cidadãos capazes de utilizar a língua estrangeira para comunicar, compreender e respeitar outras culturas. Este constitui, aliás, um dos muitos desafios com que os professores de LE, nomeadamente os professores de Inglês, se confrontam nos nossos dias.

Que características deve então possuir um professor de Inglês?

Para além da necessidade óbvia de possuir sólidos conhecimentos da língua inglesa, deve estar preparado para assumir riscos, estar aberto à

experimentação de práticas pedagógicas inovadoras, ser criativo, autónomo, empenhado, motivado, dedicado.

Um professor com estas características estará, certamente, à altura de gerir eficazmente os problemas comuns do seu quotidiano profissional, como, para citar alguns exemplos, a indisciplina na sala de aula, a falta de motivação dos alunos, materiais pouco adequados à prática pedagógica, falta de qualidade das instalações escolares.

A questão que se me coloca é: será assim tão simples definir um bom professor de Inglês? Para além dos aspectos referidos, parece-me imprescindível que o professor empenhado no sucesso escolar dos seus alunos proceda a uma constante avaliação das suas práticas lectivas, revelando, deste modo, possuir a capacidade para lançar um olhar crítico sobre si próprio, sendo que este é certamente o maior desafio que tem de enfrentar.

Na realidade, muitos factores influenciam o desempenho dos professores e condicionam a sua prática pedagógica. Esses factores, que funcionam muitas vezes como barreiras com que os professores se confrontam, podem ser de natureza extrínseca ou intrínseca. As barreiras externas são as mais fáceis de superar: os programas, os exames, os edifícios, os equipamentos, os materiais, o espaço envolvente, os colegas, a direcção da escola, a sociedade, as famílias, os encarregados de educação, os alunos. Já as barreiras intrínsecas estão intimamente associadas à personalidade do professor e às suas vivências, quer enquanto aluno, quer durante o exercício da profissão, e para derrubá-las é necessário que o professor seja capaz de reflectir sobre o seu modo de ensinar, ou seja, sobre a sua prática pedagógica, as suas metodologias de ensino, as suas competências e a sua personalidade. Mas, os factores externos e internos não se excluem uns aos outros, constituindo, pelo contrário, influências recíprocas e dinâmicas, que influenciam as nossas percepções, a nossa personalidade e as nossas convicções.

No decurso da minha Prática de Ensino Supervisionada, pude aperceber-me de que o grau de motivação do professor é fundamental para que possa enfrentar e gerir os desafios e estar disponível para modificar a sua atitude

relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, ajustando-o às características dos alunos.

A vida na sala de aula pode ser difícil, pelo que, sem motivação, não é possível desempenhar eficazmente a função de professor.

As mudanças por que tem passado o sistema educativo em Portugal e a visão da sociedade relativamente à função do professor, assim como os diferentes papéis que lhe têm sido atribuídos, são, em grande parte, responsáveis pelos baixos níveis de motivação dos professores.

É necessário, contudo, que os professores saibam tomar partido do espaço de liberdade e de opção que, apesar de tudo, lhes estão reservados. Os professores tendem a considerar que tudo depende das orientações da tutela, e a assumir uma atitude reactiva perante os grandes desafios que lhes são colocados nos tempos actuais. É possível que a solução para muitos dos problemas que têm de ser por si enfrentados diariamente passe por uma atitude pró-activa, devendo os professores fazer uso da liberdade que, apesar de todos os constrangimentos, a classe docente ainda possui. Só para mencionar um exemplo, mesmo que os materiais à sua disposição não sejam os mais adequados, os professores não têm de seguir o manual da primeira à última página, realizando todas as actividades nele propostas, nem tão pouco cumprir cegamente os programas.

De facto, para se poder implementar um clima de aprendizagem mais inovador e estimulante, que prepare os alunos para a comunicação eficaz com falantes da língua-alvo, num mundo cada vez mais globalizado, é essencial o recurso a actividades significativas e centradas no aluno. Na realidade, a falta de atenção, de concentração e de interesse manifestados pelos alunos na sala de aula devem-se, não raras vezes, ao facto de o ensino ser centrado no professor. Não sendo solicitada a sua participação, os alunos tendem a remeter-se ao silêncio ou a perturbar a aula, abstraindo-se das actividades lectivas. É, por este motivo, necessário que os professores procurem encontrar em si próprios as possíveis razões para o insucesso dos alunos.

Para enfrentar os muitos desafios que se colocam aos professores é, igualmente, importante que estes se mantenham actualizados, participando em acções de formação que lhes permitam evoluir na profissão. A

disponibilidade para aprender e melhorar as suas competências afigura-se fundamental num mundo em constante mudança.

Para terminar, não quero deixar de referir que coloquei todo o meu empenho, tanto no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada, como na elaboração do presente relatório, procurando gerir os desafios que me foram colocados. Procedi a diversas pesquisas, no sentido de poder fundamentar as opções que tomei e as opiniões que expressei. Constatei, por fim, que o ensino é, de facto, a actividade a que me quero dedicar no futuro próximo, tendo plena consciência de que apenas comecei a dar os primeiros passos na profissão que me tenho preparado para exercer e de que tenho ainda um longo caminho de aprendizagem a percorrer.





## Conclusão

No presente Relatório procurei dar cumprimento às Normas Regulamentares dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, no que respeita ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

Sendo a temática subjacente ao meu trabalho *A importância da dimensão intercultural na aprendizagem do Inglês LE*, esforcei-me por demonstrar a pertinência desta dimensão no processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam alguns autores, o ensino de uma língua estrangeira é necessariamente também o ensino da cultura ou culturas em que a mesma é falada:

As language teachers we must be interested in the study of culture (in the social scientist's sense of the word) not because we necessarily want to teach the culture of other country, but because we have to teach it. If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols.

(Brooks, 1964 *apud* Castro, 2004: 16)

As duas unidades didácticas que leccionei, designadamente *Health and Eating Habits* e *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*, propiciaram o desenvolvimento da temática que me propus abordar, pelo que na planificação e execução das minhas aulas nunca perdi de vista o objectivo de tentar demonstrar que a aprendizagem de uma língua se encontra intimamente ligada à aprendizagem da cultura dos falantes dessa língua.

Tive, igualmente, em consideração o pressuposto de que a introdução de conteúdos culturais pode ter lugar, de forma moderada, no início da aprendizagem da língua, aumentando, progressivamente, à medida que o nível de conhecimentos linguísticos progride. Verifica-se, por este motivo, que os professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico tendem a privilegiar conteúdos e actividades mais adequados ao desenvolvimento de uma dimensão pragmática, enquanto no Ensino Secundário os alunos estarão mais aptos a reflectir sobre questões ligadas aos valores, às atitudes e aos comportamentos.

Para se poder legitimar a valorização de uma competência intercultural no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário reflectir sobre o conceito de língua e da sua interdependência com o conceito de cultura.

Segundo Kramsch (1998: 3), existe uma simbiose entre língua e cultura.

Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways.

Continuando a citar Kramsch (*ibidem*), a língua é muito mais que um mero conjunto de signos, devendo cada língua ser percebida como um sistema, que tanto tem de social como de linguístico:

(...) language is a system of signs that it is seen as having itself a cultural value.

De facto, o sentido dado ao conceito de língua no processo de ensino-aprendizagem tem vindo a reforçar algo mais do que um ensino de um código linguístico, embora o seu domínio seja essencial para comunicar. Contudo, para que a comunicação entre sujeitos de culturas diferentes possa ser eficaz, é fundamental que todo um conjunto de hábitos, valores e visões do mundo esteja presente na aprendizagem do código linguístico, como muito bem deixa antever Jordão (2004), na seguinte formulação:

(...) o sujeito que aprende uma língua estrangeira aprende também que a sua identidade nacional não é a única possível; nem a melhor. É crucial que o professor de LE tenha consciência do seu papel de educador, que contribui para a formação dos futuros cidadãos do mundo e não apenas de transmissor de um sistema meramente linguístico, sem função social.

(Jordão, 2004 *apud* Walesko, 2006: 12)

No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada pude constatar que o poder de atracção que a cultura pode suscitar nos alunos funciona também em relação aos professores.

De facto, enquanto aluna, sempre segui com muito interesse as aulas em que os meus professores de Inglês e de Alemão abordavam

temas de índole cultural. Agora que me preparo para abraçar a profissão docente, foi com grande satisfação que tive conhecimento de que as unidades que iria leccionar me permitiriam utilizar uma abordagem intercultural.

Assim, tendo colocado todo o meu empenhamento na planificação das unidades didácticas que me foram atribuídas, foi com muito entusiasmo que as levei a cabo, tendo a reacção dos alunos demonstrado que o ensino da cultura tem a ver com o aspecto motivacional a que geralmente está associado, já que atrai a sua atenção, predispondo-os para a aprendizagem.

Para finalizar, e atendendo à temática das unidades didácticas que leccionei, penso fazer sentido terminar este trabalho com uma citação que, de alguma forma, sintetiza muito dos pressupostos subjacentes à prática de ensino no mesmo descrita:

I grew up in Iowa and I knew what to do with butter: you put it on roasin' ears, pancakes, and popcorn. Then I went to France and saw a Frenchman put butter on radishes. I waited for the Cosmic Revenge – for the Eiffel Tower to topple, the Seine to sizzle, or the grape to wither on the vine. But that Frenchman put butter on his radishes, and the Gallic universe continued unperturbed. I realized then something I hadn't learned in five years in language study: not only was speaking in French different from speaking in English, but buttering in French was different from buttering in English. And that was the beginning of real cross-cultural understanding.

(Morain, 1977 *apud* Justino e Barroso, 1990: 18)



# Apêndice A



# How much do you know about British and American eating habits?

## A. Tick the right alternative.

1. The famous English breakfast consists of
  - a) Eggs, bacon, sausages, fried bread, mushrooms, baked beans...
  - b) Tea, toast and fruit.
  - c) Coffee, bread and butter.
2. What do American people often eat for breakfast?
  - a) Tea and cookies.
  - b) Orange juice with toast.
  - c) Pancakes with maple syrup.
3. Jamie Oliver and Nigella Lawson are famous TV chefs who come from
  - a) England.
  - b) America.
  - c) Canada.
4. Fish and chips is a typical
  - a) American dish.
  - b) British dish.
  - c) Italian dish.
5. In the U.S.A. roast turkey is usually eaten
  - a) at Christmas.
  - b) on Thanksgiving.
  - c) at Easter.
6. Kid's special menus are not very common in
  - a) American restaurants.
  - b) Portuguese restaurants.
  - c) British restaurants.
7. TV chefs are changing
  - a) American eating habits.
  - b) British eating habits.
  - c) American and British eating habits.

8. Barbecues are particularly popular in
- a) America.
  - b) Wales.
  - c) Britain.
9. Body image is something that worries
- a) American people.
  - b) British people.
  - c) American and British people.
10. What is the right percentage of Britain's obese children?
- a) 5%.
  - b) 10%.
  - c) 15%.
11. Most American schools' food is
- a) healthy.
  - b) unhealthy.
  - c) definitely unhealthy.
12. The unhealthiest city in America is
- a) New York.
  - b) Huntington.
  - c) Houston.

Thank you! 



# Apêndice B



**Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa**  
**Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão**  
**Iniciação à Prática Profissional III**  
**2010/ 2011**

# **Unit Plan**

**Docente: Professor Thomas Grigg**  
**Professora Cooperante: Dr.ª Célia Almeida**  
**Mestranda: Mariana Rodrigues East Macedo**

## 9th Form - Level V

### Topic: Health and Eating Habits

Assumptions	Teaching Aims	Contents			Resources	Evaluation
		Structures	Functions/ Exponents	Vocabulary		
<p>Students are already able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orally express their opinion as regards a specific theme;</li> <li>Write small texts, guided by specific constraints;</li> <li>View art as a means of helping them to acquire specific vocabulary;</li> <li>Identify the degrees of adjectives.</li> </ul>	<p>The teacher expects students to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Learn and enlarge vocabulary related to the topic of the unit;</li> <li>Develop some ideas related to the topic, both orally and in written form;</li> <li>Develop their speaking skill by expressing preferences;</li> </ul>	<p>Degrees of adjectives</p> <p><b>Normal degree:</b> e.g. spicy, smooth.</p> <p><b>Comparative degree:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Superiority e.g. <b>more</b> sour than sweeter than</li> <li>Equality <b>as + adjective + as</b></li> <li>Inferiority <b>less...than</b></li> </ul>	<p><b>Function</b> comparing people and things.</p> <p><b>Exponents</b></p> <p><b>Normal degree:</b> She is a <b>healthy</b> girl.</p> <p><b>Comparative degree:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Superiority She is <b>healthier than</b> her sister.</li> <li>Equality She is <b>as healthy as</b> her sister.</li> <li>Inferiority She is <b>less healthy than</b> her sister.</li> </ul>	<p><b>First Lesson:</b></p> <p><b>Nouns:</b> fruit, vegetables, peach, pear, cherry, avocado, watermelon, apple, strawberry, lemon, pineapple, banana, tomato, carrot, artichoke, eggplant, red pepper, cucumber, olives, pumpkin, hamburger,</p>	<p><b>First Lesson:</b></p> <p><b>Slide Number One:</b> Reproduction of a photograph by Claes Oldenburg - <i>False Food</i>, 1966 (in <a href="http://www.art.com">www.art.com</a>).</p> <p><b>Cards:</b> Reproduction of paintings and photographs by several painters and photographers (<a href="http://www.art.com">www.art.com</a>).</p> <p><b>Video:</b> <i>Jamie Oliver's Food Revolution</i>, Season One, Episode One.</p> <p><b>Handout Number One:</b> Listening comprehension activity - Multiple choice.</p>	<p><b>Evaluation:</b></p> <p>Written production to be corrected at home by the teacher.</p> <p>Summative Test.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Develop their listening skill by watching a video on the American eating habits;</li> <li>• Develop the reading skill of skimming a text for the main idea;</li> <li>• Develop their writing skill, by making them produce a small text related to the theme being studied;</li> <li>• Make students improve their cultural knowledge regarding eating habits in English speaking countries;</li> <li>• Be able to make comparisons.</li> </ul>	<p><b>Superlative degree:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superiority e.g. <b>the most</b> sour <b>the sweetest</b></li> <li>• Inferiority <b>the least</b> ...</li> </ul>	<p><b>Superlative degree:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superiority She is <b>the healthiest</b> girl in the world.</li> <li>• Inferiority She is <b>the least healthy</b> girl in the world.</li> </ul>	<p>pizza, ice-cream, soup, cupcake, chocolate, chips, french fries, cookie, cheese, hot dog.</p> <p><b>Adjectives:</b> healthy, unhealthy.</p> <p><b>Verbs:</b> to eat, to drink, to avoid.</p> <p><b>Second lesson:</b> <b>Nouns</b> – cod, custard, cinnamon, cabbage, sausage, sardines, seafood, cottage pie, beef, toad-in-the-hole, English breakfast, apple crumble,</p>	<p>Computer and slide-show.</p> <p><b>Second lesson:</b></p> <p><b>Cards</b> – American, British and Portuguese national dishes.</p> <p><b>Handouts Number One and Two</b> – Reading comprehension activity with a text based on a survey in the U.K. indicating that British people are changing their eating habits (in <a href="http://www.teachingenglish.org.uk">www.teachingenglish.org.uk</a>).</p> <p><b>Handout Number Three</b> – Grammar File which contains the explanation of the degrees of adjectives (devised by the teacher).</p> <p><b>Handout Number Four</b> – Grammar worksheet (devised by the teacher).</p> <p><b>Slide One</b> – The Bluebell Pub kid's menu taken from (<a href="http://www.teachingenglish.org.uk">www.teachingenglish.org.uk</a>).</p>	
--	--	---	---	---	---	--

				<p>cheesecake, pudding, barbecue, shrimp, lobster, oysters, crabs, pancakes, maple syrup, peanut butter, pecan pie, waffles, doughnut, TV chefs, cookery programmes, food courses, balanced diet.</p> <p><b>Adjectives</b> - sweet, salty, sour, hot, spicy, fat, smooth, strong, chewy, crispy, creamy.</p> <p><b>Verbs</b> - to eat, to drink, to avoid, to try, to like, to</p>	<p><b>Handout Number Five</b> - Writing activity: Menu based on a healthy balanced diet.</p> <p>Computer and slide-show.</p> <p><b>Third lesson:</b></p> <p><b>Slide One</b> - Reproduction of a photograph by Duane Hanson - <i>False Food</i>, 1969 (in <a href="http://www.art.com">www.art.com</a>).</p> <p><b>Handout Number One</b> - Guessing activity with sentences based on a survey in the U.K. indicating that since 1982 the number of obese children has doubled (in <a href="http://www.bbc.co.uk/science">www.bbc.co.uk/science</a>).</p> <p><b>Cards</b> - Reading comprehension activity with a text entitled <i>The Body Beautiful</i>, 2007 (in <a href="http://www.teachingenglish.org.uk">www.teachingenglish.org.uk</a>).</p> <p><b>Cards</b> - Discussion statements taken from (<a href="http://www.teachingenglish.org.uk">www.teachingenglish.org.uk</a>).</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>taste, to prefer, to cook.</p> <p><b><u>Third lesson:</u></b></p> <p><b>Nouns</b> – body image, lines, wrinkles, tan, thin, weight, height, designer clothes, street clothes, obsession, illnesses, anorexia, bulimia, obesity, dysmorphic disorder, mental illness, clinical depression, body- consciousness, junk food, vending machines.</p>	Computer and slide-show.	
--	--	--	--	--	--------------------------	--

				<p><b>Adjectives</b> - obese.</p> <p><b>Verbs/</b> <b>Expressions</b> - to slim down, to feel good, to look good, to be fit, to size.</p>		
--	--	--	--	---	--	--



## Lesson Plan

**9<sup>th</sup> Form – Level V**

**Topic:** *Health and Eating Habits*

**Theme:** *The importance of being healthy*

**Date:** 22<sup>nd</sup> November 2010

### **Objectives:**

At the end of the lesson students will be able to:

- make use of their speaking skills by expressing preferences;  
e.g. «I do not like eating fast food. This type of food is too rich in fat. »
- make use of their listening skills by watching a short video on the American eating habits;
- be aware of Americans' eating habits.

### **Vocabulary:**

**Nouns** - fruit, vegetables, peach, pear, cherry, avocado, watermelon, apple, strawberry, lemon, pineapple, banana, tomato, carrot, artichoke, eggplant, red pepper, cucumber, olives, pumpkin, hamburger, pizza, ice-cream, soup, cupcake, chocolate, chips, french fries, cookies, cheese, hot dog.

**Adjectives** - healthy, unhealthy.

**Verbs** - to eat, to drink, to avoid.

### **Resources:**

**Slide Number One** - Reproduction of a photograph by Claes Oldenburg - *False Food*, 1966 (in [www.art.com](http://www.art.com)).

**Cards** - Reproduction of paintings and photographs by several painters and photographers (in [www.art.com](http://www.art.com)).

**Video** - *Jamie Oliver's Food Revolution*, Season One, Episode One.

**Handout Number One** - Listening comprehension activity - Multiple choice.

**Computer and slide-show.**

### **Evaluation:**

A means of evaluation is premature at this point, but a written test is to be scheduled towards the end of the unit.

### **Summary:**

Introducing new vocabulary - *Health and eating habits*.

Listening comprehension activity.

## Procedures

### **Stage One: Lead-in activity**

The teacher begins the lesson projecting a photograph by Claes Oldenburg entitled *False Food*. With the help of the teacher the students will speculate about the theme of the lesson. To guide them in their commentaries the teacher asks the following questions:

- What kind of products can you identify in this box?
- Can you describe them in detail?
- What sort of food is in the box?
- Do you eat this kind of food? Why? Why not?
- Give examples of healthy and unhealthy food.
- Can you imagine what the theme of today's lesson will be?

While observing the photograph and answering the questions students are expected to express preferences and give opinions.

### **Stage Two: Introducing new vocabulary**

1) In the second stage of the lesson students are given several food related paintings and photographs. The students are asked to stick the paintings and photographs on the board, under the titles: Healthy Food/ Unhealthy Food. The students are supposed to organise the paintings and photographs in the right columns.

2) With the help of the teacher the students write down the new vocabulary in their notebooks.

### **Stage Three: Listening activity**

1) In the last stage of the lesson the students are shown the first episode of the series *Jamie Oliver's Food Revolution*. While watching the video students will accomplish a listening comprehension activity - Multiple choice.

2) After having accomplished the activity the teacher corrects it orally with the help of some students, whose names will be called out.

## Cards

**HEALTHY FOOD**

**UNHEALTHY FOOD**

**FRUIT**

**VEGETABLES**



Andy Warhol, *Hamburger*, 1985-86



Andy Warhol, *Campbell's Soup (Tomato)*, 1968



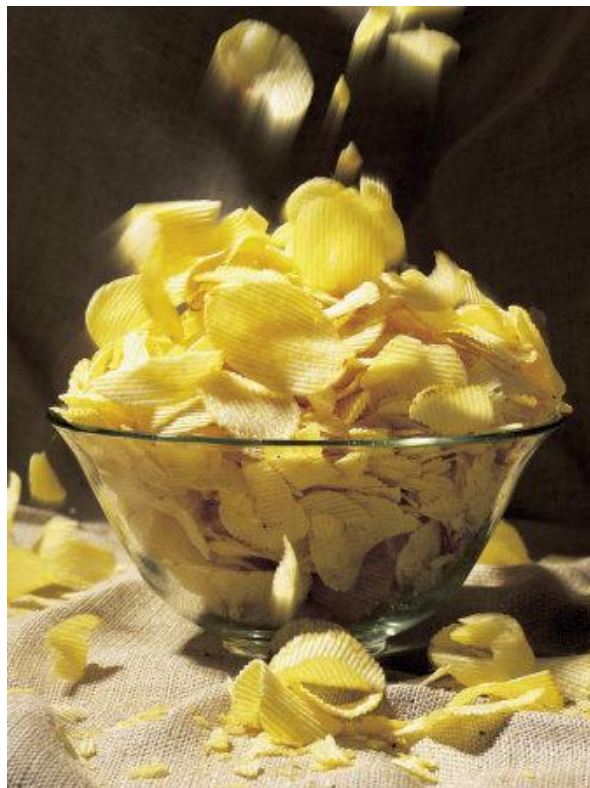
Andy Warhol, *Three Coke Bottles*, 1962



*Cupcake and Dragonfly with Cherries*, Delilah Smith



*Chocolate Nutrition Bar with Dark Chocolate Filling, Chris Rogers*



*Potato Chips Falling into Bowl, Greg Smith*

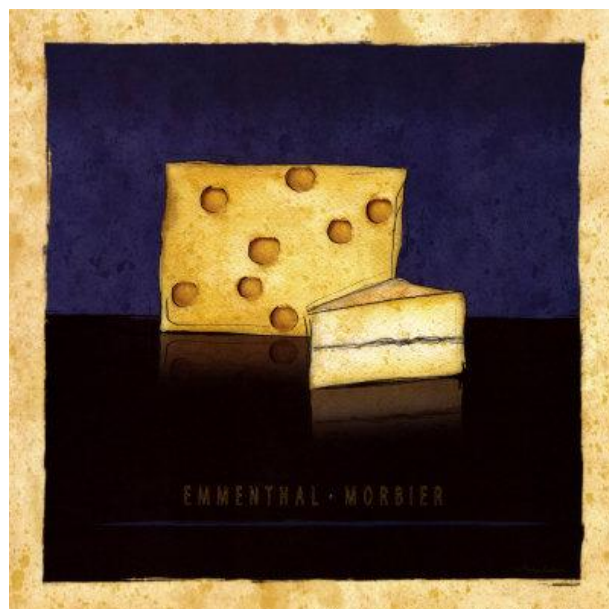




*Peaches from a Basket, Levi Wells Prentice*



*Chocolate Chip Cookie on White Background, Peter Johansky*



*Cheeses IV, Andrea Laliberte*





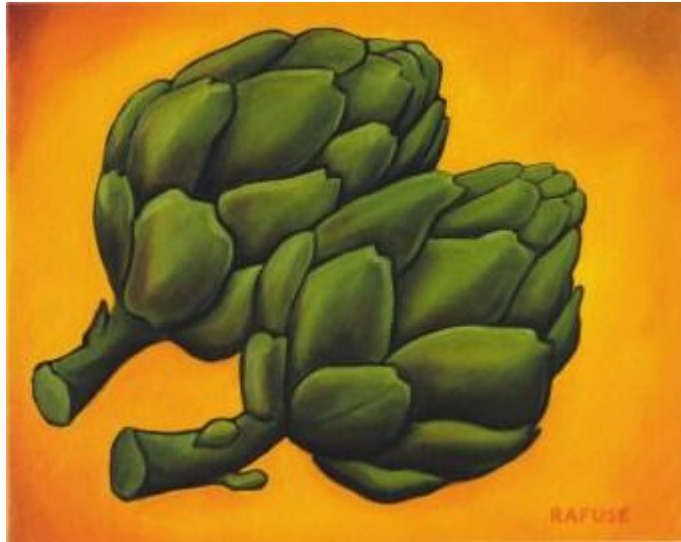
*Classic Barlet Pears, Fabrice de Villeneuve*



*Three Tomatoes, Will Rafuse*



*Chalkboard Veggies III, Sarah Anderson*



*Two Artichokes, Will Rafuse*



*Cherry Bowl, Simon Steele*



*Still life with Watermelon, American School*



*Red Pepper, Will Rafuse*



*Avocados I, Silvia Rutledge*



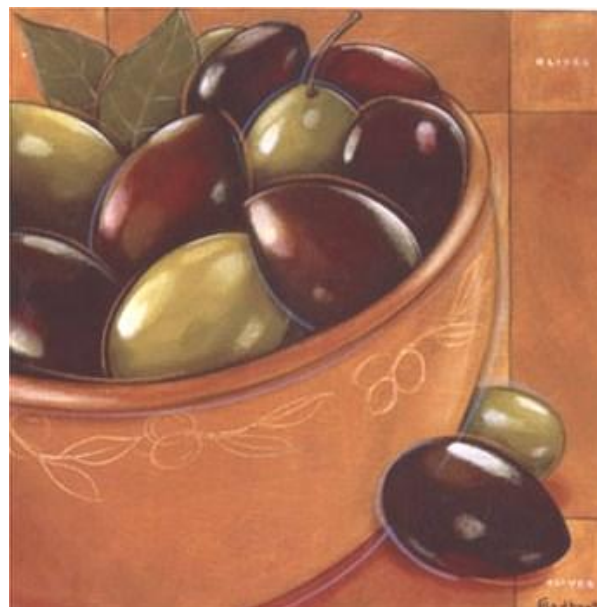
*Still life with Cucumbers and Tomatoes, Egidio Melendez*



*Two Eggplants, Will Rafuse*



*Apples in Wood Bowl, Peggy Thatch Sibley*



*Bol Olives Laurier, Chantal Godbout*





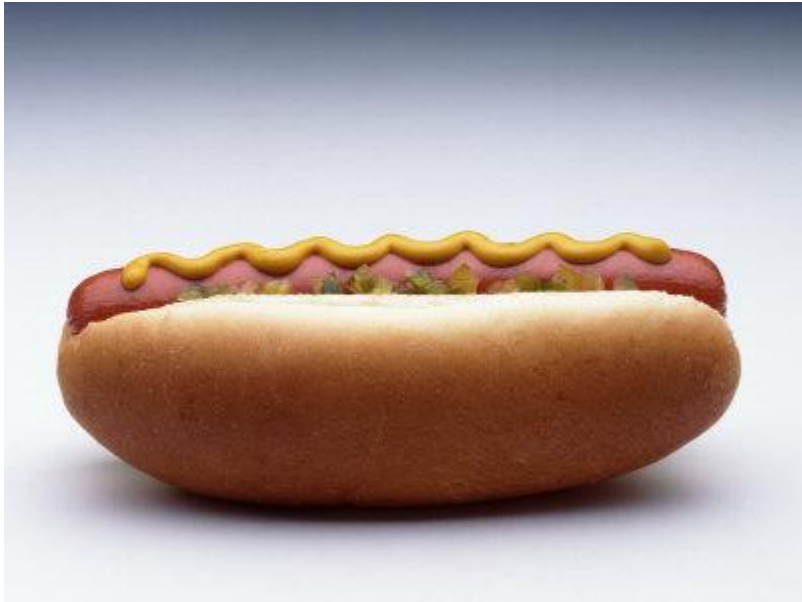
*Strawberries, Pierre-Auguste Renoir*



*Citrons, Heinz Scholnhammer*



*Pineapple and Orchid, Pamela Gladding*





*Hot Dog with Mustard and Relish, Howard Sokol*



*Claes Oldenburg, Pizza Palette, 1996*



*Claes Oldenburg, Ice-cream 5*

	<p>English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

## Jamie Oliver's Food Revolution

**A. Watch the video attentively and tick the right alternative.**

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. The unhealthiest city in America is</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Houston.</li> <li>Huntington.</li> <li>Boston.</li> </ol> <p>2. How many thousand lives will Jamie try to save?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>15 000</li> <li>50 000</li> <li>60 000</li> </ol> <p>3. What do these children eat for breakfast?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cereals and pizza.</li> <li>Milk and toast.</li> <li>Orange juice and toast.</li> </ol> <p>4. Why is Jamie Oliver in America?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>He is with his family on holiday.</li> <li>He is there to be interviewed.</li> <li>He wants to change Americans' eating habits.</li> </ol> <p>5. Jamie starts his food revolution</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>at schools.</li> <li>in hospitals.</li> <li>in restaurants.</li> </ol> <p>6. How many cooks does Jamie find in the school's kitchen?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Three</li> <li>Five</li> <li>Seven.</li> </ol> | <p>7. According to Jamie, who is the kitchen's real boss?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Alice</li> <li>Paulie</li> <li>Millie</li> </ol> <p>8. What will the children have for lunch?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Chicken nuggets with mashed potatoes.</li> <li>Meatballs with mashed potatoes.</li> <li>Chicken nuggets with French fries.</li> </ol> <p>9. The children ate everything</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>but the bread and the fruit.</li> <li>but the chicken nuggets and the bread.</li> <li>but the mashed potatoes and the fruit.</li> </ol> <p>10. Jamie finds American schools' food</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>good and healthy.</li> <li>mediocre in terms of quality.</li> <li>shocking and unhealthy.</li> </ol> <p>11. Jamie believes that the school has a good system</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>and feeds the children good.</li> <li>but feeds the children very badly.</li> <li>but has a lack of organisation.</li> </ol> <p>12. Pastor Steve believes that</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Jamie will make a change in his town.</li> <li>his town will not let Jamie in.</li> <li>Jamie will not be able to make a change in his town.</li> </ol> |
|---|---|

## Lesson Plan

**9<sup>th</sup> Form – Level V**

**Topic:** *Health and Eating Habits*

**Theme:** *Modern British cooking*

**Date:** 25<sup>th</sup> November 2010

### **Objectives:**

At the end of the lesson students will be able to:

- enlarge vocabulary related to food;
- identify American, British and Portuguese national dishes;
- make use of their speaking skills by expressing preferences;  
e.g. «My least favourite food is...»  
«The strangest food I have ever eaten is...»  
«I prefer eating...than...»
- make use of their reading skills by reading a text on the modern British eating habits;
- consolidate the degree of adjectives;
- make use of their writing skills by producing a menu based on a healthy balanced diet.

### **Vocabulary:**

**Nouns** – Cod, custard, cinnamon, cabbage, sausage, sardines, seafood, cottage pie, beef, toad-in-the-hole, English breakfast, apple crumble, cheesecake, pudding, barbecue, shrimp, lobster, oysters, crabs, pancakes, maple syrup, peanut butter, pecan pie, waffles, doughnut, TV chefs, cookery programmes, food courses, balanced diet.

**Adjectives** – sweet, salty, sour, hot, spicy, fat, smooth, strong, chewy, crispy, creamy.

**Verbs** – to eat, to drink, to avoid, to try, to like, to taste, to prefer, to cook.

### **Resources:**

**Cards** – American, British and Portuguese national dishes.

**Handouts Number One and Two** – Reading comprehension activity with a text based on a survey in the U.K. indicating that British people are changing their eating habits (in [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)).

**Handout Number Three** – Grammar File which contains the explanation of the degrees of adjectives (devised by the teacher).



**Handout Number Four** - Grammar worksheet (devised by the teacher).

**Slide One** - «The Bluebell Pub kid's menu», taken from [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk).

**Handout Number Five** - Writing activity: producing a menu based on a healthy balanced diet.

**Computer and slide-show.**

**Evaluation:**

A means of evaluation is premature at this point, but a written test is to be scheduled towards the end of the unit.

**Summary:**

Introducing new vocabulary: National dishes.

Reading comprehension activity: «Are Brits becoming more adventurous in the kitchen? ».

Revising the degrees of adjectives.

Producing a menu based on a healthy balanced diet.

## **Procedures**

### **Stage One: Lead-in activity**

1) The teacher begins the lesson by sticking the cards *National Dishes, Portugal, U.K. and U.S.A.* on the board.

The students will then be given several cards with the names of many national dishes. Their task is to stick these cards in the right columns, according to their country of origin.

2) Afterwards the teacher asks the following questions:

- Have you ever tried any of these dishes? Which ones? How did you like them?
- What is your favourite food? What is your least favourite food?
- What is the strangest food you have ever eaten? Did it taste good or bad?
- Do you like trying new foods?
- Are there any foods that you would not eat as a child that you eat now?
- Do you prefer your own country's food or other kinds of food?
- If you were living abroad, which food would you miss most from your country?

### **Stage Two: Reading activity**

1) In the second stage of the lesson students are given handout number one with the text «Are Brits becoming more adventurous in the kitchen? ». The students are told to first read the text silently. Afterwards the teacher will ask some students to read it aloud.

2) The students are then given handout number two, in which they will accomplish a True/ False exercise. The teacher allots the students some time to carry out this activity, which will be then corrected orally by the teacher with the help of some students.

Afterwards the students will answer three questions related to the theme of the text. The students will be given some time to write down their answers, which will then be corrected orally by the teacher. Once again some students' names will be called out.

### **Stage Three: Revising grammar**

In this stage of the lesson the students are given a grammar file which contains the grammatical issue (degrees of adjectives). The students will make two exercises (handout number four). Firstly they think of a food to match each given adjective. In the second exercise the students fill in the gaps, making use of the revised structure.

Some students will then be asked to come to the board and write down the right adjective degree.

### **Stage Four: Writing activity**

1) In the last stage of the lesson the teacher projects a kid's menu with the aim of making students aware of what children really like to eat when they eat out with adults.

The students are asked to comment on the quality of the menu. To guide them in their commentaries the teacher asks the following questions:

- What is your opinion about this menu? Is it a healthy one?
- Should children eat this kind of food? Why? Why not?

2) The teacher distributes handout number five, in which students are asked to produce a menu based on a healthy balanced diet. The students are expected to come up with many ideas. They should use their imagination and write down their ideas.

3) A few students will eventually be asked to present their menus to the class.

**PORTUGAL**

**U.K.**

**U.S.A**

**NATIONAL  
DISHES**

## *Caldo Verde*

(potatoes, shredded cabbage and chunks of sausage)

## *Caldeirada*

(mixture of many types of fish put into a stew)

## *Cozido à Portuguesa*

(mixture of many types of meat and sausage)

**Seafood Rice**

**Grilled Sardines**

**Salted Cod**

***Pastel de nata***

(small custard tart sprinkled with  
cinamon)

**Fish and Chips**

**Strawberry  
Cheesecake**

**Apple Crumble**  
(often served with custard)

**Bangers and Mash**  
(mashed potatoes and sausages)

**Toad-in-the-Hole**  
(sausages covered in batter and  
roasted)

**Roast Beef**  
(Beef cooked in the oven for  
about two hours)

## **Cottage Pie**

(made with minced beef and vegetables and topped with mashed potatoes)

## **English Breakfast**

(Eggs, bacon, sausages, fried bread, mushrooms, baked beans)

## **Seafood**

(shrimp, lobster, oysters, blue crabs)

## **Grilled Meats (Barbecues)**



## **Boston baked beans**

(made from beans, maple sugar and a piece of bear fat)

## **Sirloin Steak**

## **Pancakes with maple syrup**

## **Apple Pie**

## **Peanut Butter**

## **Roast Turkey**

## **Pecan Pie**

**Waffles**



**Doughnuts**

**Hamburgers**

**Hot Dogs**

**Pumpkin Pie**

**Chilli**

	<p>English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

**A. Read the following article about cookery programmes and their effect on British cuisine.**

## Are Brits becoming more adventurous in the kitchen?

What comes into your mind when you think of British food? Probably fish and chips or a Sunday dinner of meat and two vegetables. But is British food really so bland and uninteresting?



Despite a reputation for less-than-spectacular cuisine, Britain is producing more and more top class chefs who dominate our television screens and whose recipe books frequently top the best seller lists. It's thanks to these TV chefs rather than any advertising campaign that Britons are turning away from meat-and-two-veg and ready-made meals and becoming more adventurous in their cooking habits. It seems that TV programmes have the power to bring a higher profile to cooking and are wielding real influence on what people cook at home.

According to a new study from market analysts, 1 in 5 Britons claim that watching cookery programmes on TV has encouraged them to try different food. Almost one third say they now use a wider variety of ingredients than they used to, and just under 1 in 4 (24%) say they now buy better quality ingredients than before. One in four adults say that TV chefs have made them much more confident about expanding their culinary knowledge and skills, and young people are also getting more interested in cooking. With an increasing number of male chefs on TV, it's no longer 'uncool' for boys to like cooking. The UK's new obsession with food is reflected through television scheduling. Cookery shows and documentaries about food are broadcast during prime time evening slots.

Many of the new celebrity chefs promote modern 'fusion cuisine', which blends classic 'British' cooking with international and exotic influences. Even the chefs themselves are younger, more beautiful and much more experimental, such as Nigella Lawson and Jamie Oliver. Jamie Oliver was only 23 when he first appeared on British television screens. More than 4 million people tuned in to his popular show 'Jamie's Kitchen'. The show began as an experiment and turned into a phenomenon. Jamie gave himself nine months to take a team of unemployed 16 to 24 -year-olds, with virtually no previous experience of cooking, and transform them into top class chefs to work in his new restaurant in East London, 'Fifteen'. Jamie left school himself without formal qualifications and believes that with a passion for food, anyone can become a good cook.

'Fifteen' has become a hit in London and is booked up months in advance.

Jamie Oliver has proved to be a huge inspiration for British people. The recent survey finds that the number of those sticking to a traditional diet is slowly declining and around half of Britain's consumers would like to change or improve their cooking in some way. There has been a rise in the number of students applying for food courses at UK universities and colleges, such as those offered by the School of Culinary Art at South Trafford College. Having been ridiculed for centuries for its mediocre cuisine, is Britain now competing with countries such as France and Italy in the field of culinary excellence?

	<p style="text-align: center;">English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

**1. Decide whether the following statements are true or false:**

- a) Britain is starting to get a reputation for bad cuisine. ☐
- b) Advertising campaigns are encouraging British people to try new foods. ☐
- c) The most popular TV chefs in Britain are younger and more charismatic than they used to be. ☐
- d) 'Jamie's Kitchen' is a TV programme about ordinary people who set up their own restaurants with no cooking experience. ☐
- e) Jamie's restaurant 'Fifteen' will be opening in several months time. ☐
- f) The traditional British diet may be dying out. ☐

**2. Answer the following questions:**

a) Are there any TV chefs in your country? If so, give a few examples.

---



---



---

b) Have there been many changes in your country? Are there any "new" foods?

---



---



---

c) Do you ever cook? If so, what do you like to cook?



---



---



---

	<p style="text-align: center;">English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

## Degrees of Adjectives (Revision)

### COMPARATIVE

- **Most one-syllable adjectives**  
adjective + **er** + **than**  
e.g. tall - **taller than**
- **One-syllable adjectives ending in -e**  
adjective + **r** + **than**  
e.g. large - **larger than**
- **One and two syllable adjectives ending in consonant + y**  
adjective -y+ **ier** + **than**  
e.g. healthy - **healthier**
- **Two and more syllable adjectives**  
**more** + adjective + **than**  
e.g. **more** beautiful **than**

### SUPERLATIVE



- **Most one-syllable adjectives**  
**the** + adjective + **est**  
e.g. tall - **the tallest**
- **One-syllable adjectives ending in -e**  
**the** + adjective + **st**  
e.g. large - **the largest**
- **One and two-syllable adjectives ending in consonant + y**  
**the** + adjective -y+ **iest**  
healthy - **the healthiest**
- **Two and more syllable adjectives**  
**the most** + adjective  
**the most** beautiful

Remember the use of **less** + adjective + **than** (Comparative- Inferiority), **as** + adjective + **as** (Comparative - Equality) **the least** + adjective (Superlative - Inferiority).

### IRREGULAR ADJECTIVES

Adjective	Comparative	Superlative
good	better	the best
Bad	worse	the worst
much	more	the most
little	less	the least
Old	older/elder	the oldest/eldest

**Note:** **elder** and **eldest** are used to talk about members of a family.  
e.g. My elder sister; The eldest son.



	<p style="text-align: center;">English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

**B. In pairs think of a food to match each adjective.**

Adjective	Example
sour	
sweet	
salty	
hot	
spicy	
chewy	
crispy	
smooth	
creamy	

**C. Complete the sentences using the right degree of the adjectives in brackets.**

- 1) White chocolate is \_\_\_\_\_ (sweet) dark chocolate.
- 2) Cod is \_\_\_\_\_ (salty) fish in the world.
- 3) For most children pasta tastes \_\_\_\_\_ (good) vegetables.
- 4) Tea is to be drunk \_\_\_\_\_ (hot) than coffee.
- 5) Curry is \_\_\_\_\_ (spicy) food I have ever eaten.
- 6) Pizza is \_\_\_\_\_ (fat) a hamburger or a hot dog.
- 7) Marshmallows are one of \_\_\_\_\_ (smooth) candies in the world.
- 8) *Cozido à Portuguesa* is \_\_\_\_\_ (strong) *Feijoada à Transmontana*.

	<p style="text-align: center;">English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

## Menu Planning

In the UK it is now common to find a special 'Kid's menu' in a restaurant or pub. This menu is different from the main 'adult' menu and usually contains food that young people prefer to eat.

- Make a special 'Kid's menu' for a restaurant in your country. Think of 4-5 dishes that young people might like to eat, but do not forget that your menu should be based on a healthy balanced diet.

*Main Courses*

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

*Desserts*

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

*Drinks*

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## Lesson Plan

**9<sup>th</sup> Form – Level V**

**Topic:** *Health and Eating Habits*

**Theme:** *Body Image*

**Date:** 29<sup>th</sup> November 2010

### **Objectives:**

At the end of the lesson students will be able to:

- make use of their speaking skills by giving their opinion;  
e.g. «I think this woman eats unhealthy food. »  
«I think we all should care less about our physical appearance. »
- be aware of British overweight issues;
- be aware of some eating disorders;
- make use of their reading skills by reading a text on the importance of looking good;
- make use of their speaking skills by agreeing and disagreeing with some statements related to the lesson's theme;

### **Vocabulary:**

**Nouns** – body image, lines, wrinkles, tan, thin, weight, height, designer clothes, street clothes, obsession, illnesses, anorexia, bulimia, obesity, dysmorphic disorder, mental illness, clinical depression, body-consciousness, junk food, vending machines.

**Adjectives** – obese.

**Verbs/ Expressions** – to slim down, to feel good, to look good, to be fit, to size.

### **Resources:**

**Slide One** – Reproduction of a photograph by Duane Hanson – *False Food*, 1969 (in [www.art.com](http://www.art.com)).

**Handout Number One** – Guessing activity with sentences based on a survey in the U.K. indicating that since 1982 the number of obese children has doubled (in [www.bbc.co.uk/science](http://www.bbc.co.uk/science)).

**Cards** – Reading comprehension activity with a text entitled *The Body Beautiful*, 2007 (in [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)).

**Cards** – Discussion statements taken from [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk).

**Computer and slide-show.**



**Evaluation:**

A means of evaluation is premature at this point, but a written test is to be scheduled towards the end of the unit.

**Summary:**

Introducing new vocabulary: Body image.

Reading comprehension activity: «The Body Beautiful».

Group work: Discussion statements.

## **Procedures**

### **Stage One: Lead-in activity**

The teacher begins the lesson projecting a photograph by Duane Hanson entitled *Supermarket Lady*. With the help of the teacher the students will speculate about the lesson's theme. To guide them in their commentaries the teacher asks the following questions:

- What kind of food does this lady like to eat? Healthy or unhealthy food?
- Would you give this woman some advice?
- Is it important to feel good about your own physical appearance? Why?
- Should people go on diets just because they are overweight or find themselves ugly?
- What are the dangers of going on a diet when you are still young?
- Are you able to guess what the theme of today's lesson will be?

While observing the photograph and answering the questions students are expected to give opinions.

### **Stage Two: Guess the statistics**

In this stage of the lesson students will accomplish an exercise in which they will have to fill in the gaps using statistics on the U.K.'s obesity.

The teacher corrects it orally with the help of some students.

Afterwards the teacher asks the following question:

- Do you think our country has a similar problem? Why? Why not?
- Are the Portuguese children overweight?

After some speculation the teacher tells the students that according to statistics 30% of Portuguese children are overweight being 10% of these considered obese.

### **Stage Three: Reading activity**

In the third stage of the lesson students are given some cards with the text «The Body Beautiful». The students are told to seat in groups and read the text silently.

Then they are asked to match each paragraph with the right heading.



To check if the students have successfully accomplished this activity the teacher asks each group's spokesman to read a paragraph and the correspondent heading.

#### **Stage Four: Follow-up activity**

In the last stage of the lesson the students are expected to discuss in groups and give opinions about some statements related to the lesson's theme.

The aim of using these statements is to provoke discussion.

Each group will choose a spokesman, who will then inform the class about his group's opinion.



	<p style="text-align: center;">English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

### **Guess the statistics**

**A. Read the statements and try to put the numbers from the box into the correct gaps.**

- 1) In Britain, about \_\_\_\_\_ % of children are obese.
- 2) By the year 2020 about \_\_\_\_\_ % of Britain's children could be overweight or obese if the trend continues.
- 3) Nearly \_\_\_\_\_ % of men and \_\_\_\_\_ % of women in the UK are overweight or obese.
- 4) Teenagers who are quite active need about \_\_\_\_\_ kilocalories per day.
- 5) Most models weigh \_\_\_\_\_ % less than the average British woman.

50	15	66	23	3000	50
----	----	----	----	------	----

	<p style="text-align: center;">English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

**B. Read the text and put the paragraph headings in the correct place.**

### **The body beautiful**

**1)** Everyday we are exposed to hundreds of images of the body beautiful. We imagine that if we had that perfect body, we'd be happier, more successful and our relationships improved. There is a huge range of treatments available offering the quick fix that will help us obtain that perfect body image: a Hollywood tan in 60 seconds, whiter teeth in a matter of minutes and lines and wrinkles erased from our faces in our lunch breaks!

Shawna, 24, from Truro says: 'I think I look better with a tan so I make sure that I have one all year. In the summer I'll try to get one naturally, but the rest of the time I just get it sprayed on - simple and quick!'

**2)** Research in the UK suggests that the wealthier we are, the more likely we are to dislike our body. Experts think there's more pressure on the wealthy to achieve the ideal thin because they have the money to do so and are more exposed to media images. Researchers at Glasgow University found that women are up to 10 times more likely to feel unhappy with their body image than men - often seeing themselves as overweight even when they're a healthy weight for their height.

**3)** This pressure to look good affects men also. John, 29, from Liverpool says has recently joined a gym to lose weight with the goal of looking good on the beach in time for his next holiday. Another reason he wants to slim down is so that he can wear more designer clothes: 'sometimes I don't feel good when try designer clothes. They may not fit as the sizes tend to be smaller than high street clothes'.

**4)** In a bid to solve our body image 'problems', we can always turn on the TV for help. No dress sense? 'Trinny and Susannah' can rebuild your life with the perfect outfits. Can't lose weight? 'You are what you eat' presenter Gillian McKeith will humiliate you into eating more veg and as for plastic surgery, no problem, we can even watch it live! An obsession with body image can lead to serious illnesses and conditions such as anorexia, bulimia, obesity and body dysmorphic disorder, not to mention mental illness such as clinical depression.

It's a sad fact that in today's faster-paced world, there are certain industries that thrive on these: food, diet, medical, and fashion to name a few.

The trend of body-consciousness looks set to continue in many different ways.

*Written by Rebecca from the Trend UK team.*

*January 2007*

**Can money buy happiness?**

**Taking it too far**

**Designer Men**

**Today's body image**

### **Discussion Statements**

1. It is important to look good. First impression counts.

2. Parents are responsible for teaching their children how to eat healthily and keep fit.

3. All schools should ban junk food from the canteens and vending machines.

4. People should worry less about what they look like.

5. Junk food generally tastes better than healthy food.

6. It is important to me to eat a healthy diet.

7. Nobody has much time to cook at home these days.

8. I eat whatever I want whenever I want.

9. There are too many programmes on TV about 'body image'.

## **USEFUL EXPRESSIONS**

### **OPINION**

- I think that...
- I believe that...
- In my opinion...
- From my point of view...
- It seems to me...

### **AGREEING**

- I couldn't agree more. You are right.
- I agree. That is absolutely true.
- Well, you have got a point there.
- I guess you could be right.

### **DISAGREEING**

- I am inclined to disagree on that.
- I disagree entirely there.
- I would not go along with you.
- You can't be serious!

### **ASKING FOR CLARIFICATION**

- What exactly do you mean?
- Could you explain what you mean?
- What exactly are you trying to say?

### **GIVING CLARIFICATION**

- The point I am trying to make is that...
- Well, what I am trying to say is that...
- All I am trying to say is that...



# Apêndice C



## Summative Test

Topic: *Eating habits*

9<sup>th</sup> Grade, Level V

Teacher: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

### Group I

#### A. Pre-Question.

"To eat is a necessity, but to eat intelligent is an art."

(François de la Rochefoucauld, 1613)

In about 30 words, express your opinion about this statement, trying to clarify its meaning. You must bear the following aspects in mind:

- the importance of having a healthy balanced diet;
- the consequences of eating unhealthy food on a daily basis.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Read the following texts very carefully.**

British cookery does not have a strong identity of its own. This means that the British have learnt to enjoy food from all over the world.

Olivia Johnston asked four British teenagers for their views on food.



The food in the college canteen is not too bad. There is quite a wide range. When I eat there I usually have chips.

I do not have any strong views about food. I am not particularly fussy. My favourite food? I like pasta, spaghetti.

I have been to most countries in Europe and I have been to America. I had a Mexican dish in California. It was quite tasty. Better than I expected.

**Patrick Hart, 18**

I try not to eat at college. It is quite expensive and a lot of the food is greasy and fattening. I like Iranian food. My mother is Iranian and she cooks that. My favourite Iranian dish is called *aash*. It has got lots of herbs in it and beans, potatoes and mince meat. It is quite spicy. Lentil casserole is another of my favourite dishes.

I do not know how to cook. Not even how to boil an egg.

**Sophie Hardy, 18**

At home we stick to Indian food: cooked vegetables, curries, rice, and chapattis. My favourite Indian food is tandoori chicken.

When we eat out as a family, we go to Indian or Lebanese restaurants. My favourite Lebanese food is kebabs and hummus.

This morning I had cornflakes for breakfast and a glass of orange juice. Is the big English breakfast a thing of the past? Well, people are getting more health-conscious, but I think bacon and eggs is still a big thing.

**Sapna Banga, 17**

I am not a vegetarian. My parents are. I agree with the principle. But I love meat too much. I was a vegetarian till I was about seven. It does not seem to have had any bad effect on me, not eating meat up to that age.

My favourite food is cheese on toast. You just toast the bread and put the cheese on it. I eat it with ketchup. I eat too much ketchup. My parents used to object, but they have given up now. My mum does not think I eat enough vegetables, so she forces carrots down me.

**Tom Bruce, 16**

Source: *Current* (abridged)

**B. Find the words in the texts that have the same meaning as:**

- 1) not easily satisfied;
- 2) food that contains a lot of fat that would quickly make you fatter if you ate a lot of it;
- 3) to do a particular thing without wanting to change to anything else;
- 4) to feel or express opposition to or dislike of something.

**C. Reread the text in order to complete the following sentences:**

- 1) The first time Patrick ate a Mexican dish \_\_\_\_\_
- 2) Sophie does not like to eat at college, because \_\_\_\_\_
- 2) At home Sapna usually \_\_\_\_\_
- 4) Tom is forced \_\_\_\_\_

**D. Answer the following questions with coherent, grammatically correct sentences.**

- 1) Does British cookery still have a strong identity? Justify your answer.

---

---

---

- 2) Do you think Tom follows a healthy balanced diet? Why? Why not?

---

---

---

- 3) To what type of restaurants do you like to go, when you eat out with your family or friends?

---

---

---

- 4) What about Portuguese eating habits? Does Portuguese cuisine still have a strong identity? Justify your answer.

---

---

---

---

## Group II

**A. Complete the sentences using the right degree of the adjectives in brackets.**

- 1) Tandoori chicken is not \_\_\_\_\_ (spicy) *aash*.
- 2) Sophie's college food is \_\_\_\_\_ (greasy) Patrick's.
- 3) Patrick seems to be \_\_\_\_\_ (fussy) teenager of them all.
- 4) Tom loves \_\_\_\_\_ (greasy) food types in the world.
- 5) Milkshakes are much \_\_\_\_\_ (smooth) fruit juices.
- 6) Vegetarian food is not \_\_\_\_\_ (tasty) fast food.
- 7) Coke is one of \_\_\_\_\_ (fizzy) drinks in the whole world.
- 8) Candies are much \_\_\_\_\_ (sweet) cupcakes.

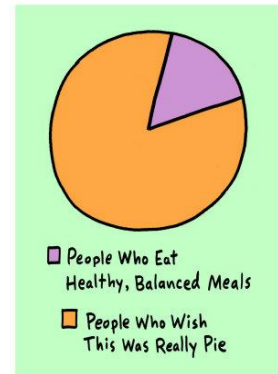
**B. Complete the table with the comparative and the superlative of the following adjectives:**

Positive	Comparative	Superlative
bad		
beautiful		
good		
healthy		
hot		
strong		

### Group III

Having this image as a starting point, write a short composition (80-100 words) taking the following into account:

- the message conveyed by the picture;
- the relevance of eating healthy food;
- your own eating habits;
- your opinion concerning British and American eating habits;

[illegible]

**9th Grade - Level V**

**Topic:** *Eating habits*

Teacher: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

<b>Contents</b>	<b>Comprehension</b>	<b>Use</b>	<b>Production</b>
<b>Topic:</b> <i>Eating habits</i>  - Reading Comprehension - Grammatical Contents · Degrees of Adjectives - Written Production	<b>Group I</b>  <b>B.</b> Finding words in the text 4 × 5 points = 20 points  <b>C.</b> Sentence completion 4 × 6 points = 24 points  <b>D.</b> Open-ended questions 4 × 8 points = 32 points	<b>Group II</b>  <b>A.</b> Gap - Filling using the correct adjective degree 8 × 3 points = 24 points  <b>B.</b> Table - Filling using the Comparative and the Superlative 12 × 3 points = 36 points	<b>Group I</b> <b>A.</b> Pre-Question 18 points  <b>Group III</b> Written Production 46 points
<b>Score:</b> 200 points	76 points	60 points	64 points
<b>Criteria</b>	<b>I</b> <b>B.</b> Correct/ Incorrect <b>C.</b> Correct/ Incorrect <b>D.</b> Meaning: 24 points Form: 8 points	<b>II</b> Correct/ Incorrect  <b>A.</b> Correct use of the adjective degree  <b>B.</b> Correct use of the Comparative and the Superlative	<b>I</b> <b>A.</b> Meaning: 12 points Form: 6 points <b>B.</b> Correct use of structures, exponents and vocabulary: - Cohesion, Coherence; - Compliance with the theme; - Creativity



**CrITÉrios de Correcc o (1)**

**I – 76 Pontos**

- B. 20 Pontos - Certo/ Errado
- C. 24 Pontos - Certo/ Errado
- D. 32 Pontos - Conteúdo: 24 pontos  
- Forma: 8 pontos

- 1. Conteúdo: 6 pontos; Forma: 2 pontos
- 2. Conteúdo: 6 pontos; Forma: 2 pontos
- 3. Conteúdo: 6 pontos; Forma: 2 pontos
- 4. Conteúdo: 6 pontos; Forma: 2 pontos

**CrITÉrios de Correcc o (2)**

**II – 60 Pontos**

- A. 24 Pontos - Certo/ Errado (8  $\times$  3 pontos)
- B. 36 Pontos - Certo/ Errado (12  $\times$  3 pontos)

## **Critérios de Correção (3)**

### **I – 18 Pontos**

#### **A. 18 Pontos**

##### **14 pontos – 18 pontos**

- Sem erros de estrutura;
- Fidelidade ao tema;
- Boa organização de ideias;
- Clareza de expressão;
- Boa/ razoável amplitude de vocabulário.

##### **9 pontos – 13 pontos**

- Alguns erros de estrutura;
- Fidelidade ao tema;
- Razoável organização de ideias;
- Expressão, por vezes, pouco clara;
- Pouca amplitude de vocabulário.

##### **1 ponto – 8 pontos**

- Muitos erros de estrutura;
- Fuga ao tema;
- Deficiente organização de ideias;
- Dificuldades de expressão;
- Utilização repetitiva de vocabulário.

### **III. 46 Pontos**

#### **34 pontos – 46 pontos**

- Sem erros de estrutura;
- Número mínimo de palavras exigido;
- Fidelidade ao tema;
- Boa organização de ideias;
- Clareza de expressão;
- Boa/ razoável amplitude de vocabulário.

#### **33 pontos – 23 pontos**

- Alguns erros de estrutura;
- Número mínimo de palavras exigido;
- Fidelidade ao tema;
- Razoável organização de ideias;
- Expressão, por vezes, pouco clara;
- Utilização repetitiva de vocabulário.

#### **1 ponto – 22 pontos**

- Muitos erros de estrutura;
- Número de palavras inferior ao mínimo exigido;
- Fuga ao tema;
- Deficiente organização de ideias;
- Dificuldades de expressão;
- Utilização repetitiva de vocabulário.



# Apêndice D



# How much do you now know about British and American eating habits?

## A. Tick the right alternative.

1. The famous English breakfast consists of
  - a) Eggs, bacon, sausages, fried bread, mushrooms, baked beans...
  - b) Tea, toast and fruit.
  - c) Coffee, bread and butter.
2. What do American people often eat for breakfast?
  - a) Tea and cookies.
  - b) Orange juice with toast.
  - c) Pancakes with maple syrup.
3. Jamie Oliver and Nigella Lawson are famous TV chefs who come from
  - a) England.
  - b) America.
  - c) Canada.
4. Fish and chips is a typical
  - a) American dish.
  - b) British dish.
  - c) Italian dish.
5. In the U.S.A. roast turkey is usually eaten
  - a) at Christmas.
  - b) on Thanksgiving.
  - c) at Easter.
6. Kid's special menus are not very common in
  - a) American restaurants.
  - b) Portuguese restaurants.
  - c) British restaurants.
7. TV chefs are changing
  - a) American eating habits.
  - b) British eating habits.
  - c) British and American eating habits.
8. Barbecues are particularly popular in
  - a) America.
  - b) Wales.
  - c) Britain.

9. Body image is something that worries
- a) American people.
  - b) British people.
  - c) American and British people.
10. What is the right percentage of Britain's obese children?
- a) 5%.
  - b) 10%.
  - c) 15%.
11. Most American schools' food is
- a) healthy.
  - b) unhealthy.
  - c) definitely unhealthy.
12. The unhealthiest city in America is
- a) New York.
  - b) Huntington.
  - c) Houston.

**B. Do you think you now know a little bit more about British and American eating habits?**

---

---

**C. Mention three cultural aspects that you considered to be interesting.**

- ---
- ---
- ---

**Thank you!** 



# Apêndice E



**Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa**  
**Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão**  
**Iniciação à Prática Profissional III**  
**2010/ 2011**

# **Unit Plan**

**Docente: Professor Thomas Grigg**  
**Professora Cooperante: Dr.<sup>a</sup> Célia Almeida**  
**Mestranda: Mariana Rodrigues East Macedo**

# 9<sup>th</sup> Form - Level V

Topic: *Christmas in English speaking countries*

Assumptions	Teaching Aims	Contents			Resources	Evaluation
		Structures	Functions/ Exponents	Vocabulary		
<p><b>Students are already able to:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orally express their opinion as regards a specific theme;</li> <li>• Write small texts, guided by specific constraints;</li> <li>• View art as a means of helping them to acquire specific vocabulary;</li> <li>• Identify some vocabulary related to Christmas;</li> </ul>	<p><b>The teacher expects students to:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Learn and enlarge vocabulary related to the topic of the unit;</li> <li>• Develop students' speaking skill by giving their opinion;</li> <li>• Develop the reading skill of skimming a text for the main idea;</li> <li>• Develop their listening skill by listening to a Christmas carol;</li> </ul>	Not applicable	Not applicable	<p><b><u>First Lesson:</u></b></p> <p><b>Nouns</b> - advent calendar, bells, candle, chimney, Christmas cake, Christmas card, Christmas present, Christmas carol, carol singers, Christmas tree, cracker, egg nog, Father Christmas, Santa Claus,</p>	<p><b><u>First Lesson:</u></b></p> <p><b>Slide One</b> - Reproduction of a painting by Albert Chevallier Tayler - <i>The Christmas Tree</i> (in <a href="http://www.art.com">www.art.com</a>).</p> <p><b>Cards</b> - Reproduction of several pictures related to Christmas (in <a href="http://www.google.com">www.google.com</a>).</p> <p><b>Handout Number One</b> - Reading comprehension</p>	<p><b>Evaluation:</b></p> <p>Written production to be corrected at home by the teacher.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Develop students' writing skill by making them produce a small text (a letter) about their own Christmas traditions;</li> <li>• Make students improve their cultural knowledge regarding Christmas in English speaking countries.</li> </ul>			<p>holly, mistletoe, reindeer, sleigh, stocking, gingerbread, candy canes, wreath, ornaments, Christmas letter, punch, crib.</p> <p><b>Verbs</b> - to celebrate, to decorate, to like, to give, to sing, to eat, to drink.</p>	<p>activity with a text entitled <i>Christmas Traditions</i> (devised by the teacher).</p> <p><b>Handout Number Two</b> - Listening comprehension activity with a Christmas carol entitled <i>The twelve days of Christmas</i> (in <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a>).</p> <p><b>Handout Number Three</b> - Writing activity with a small text (a letter) about the students' Christmas traditions.</p> <p><b>Computer and slide-show.</b></p>	
--	---	--	--	--	---	--

					<p><b><u>Second Lesson:</u></b></p> <p><b>Cards</b> – Role play with a few excerpts taken from <i>A Christmas Carol</i>, by Charles Dickens.</p> <p><b>Power Point</b> – Activity in which the students identify the objects and several pictures related both to Christmas vocabulary and to the Christmas tale <i>A Christmas Carol</i>, by Charles Dickens (in <a href="http://www.google.com">www.google.com</a>).</p> <p><b>Cards</b> – Several questions related both to Christmas traditions in English speaking countries and to the Christmas tale <i>A Christmas Carol</i>,</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>by Charles Dickens (devised by the teachers)</p> <p><b>Handout Number One</b> - Singing a Christmas carol entitled <i>Jingle Bells</i>, by James Pierpoint.</p> <p><b>Small gifts to be given at the end of the lesson.</b></p> <p><b>Computer and slide-show.</b></p>	
--	--	--	--	--	---	--

## Lesson Plan

**9<sup>th</sup> Form – Level V**

**Topic:** *Christmas in English speaking countries: U.K. and U.S.A.*

**Theme:** *Christmas traditions.*

**Date:** 02<sup>nd</sup> December 2010

### **Objectives:**

At the end of the lesson students will be able to:

- make use of their speaking skills by giving their opinion;  
e.g. «In my opinion this painting shows a family decorating its house. »  
«I think it might be very cold outside. »
- be aware of some vocabulary related to Christmas;
- make use of their reading skills by reading a text on the Christmas traditions in English speaking countries;
- make use of their listening skills by listening to a Christmas carol;
- make use of their writing skills by writing a small text (a letter) about their own Christmas traditions.

### **Vocabulary:**

**Nouns** – advent calendar, bells, candle, chimney, Christmas cake, Christmas card, Christmas present, Christmas carol, carol singers, Christmas tree, cracker, egg nog, Father Christmas, Santa Claus, holly, mistletoe, reindeer, sleigh, stocking, gingerbread, candy canes, wreath, ornaments, Christmas letter, punch, crib.

**Verbs** – to celebrate, to decorate, to like, to give, to sing, to eat, to drink.

### **Resources:**

**Slide One** – Reproduction of a painting by Albert Chevallier Tayler - *The Christmas Tree* (in [www.art.com](http://www.art.com)).

**Cards** – Reproduction of several pictures related to Christmas (in [www.google.com](http://www.google.com)).

**Handout Number One** – Reading comprehension activity based on a text entitled *Christmas Traditions* (devised by the teacher).

**Handout Number Two** – Listening comprehension activity with a Christmas carol entitled *The twelve days of Christmas* (in [www.youtube.com](http://www.youtube.com)).

**Handout Number Three** – Writing activity with a small text (a letter) on the students' Christmas traditions.

**Computer and slide-show.**



**Evaluation:**

Written production to be corrected at home by the teacher.

**Summary:**

Introducing Christmas vocabulary.

A Christmas carol: *The twelve days of Christmas*.

Reading comprehension activity: «Christmas Traditions».

Writing activity: My own Christmas traditions.

## **Procedures**

### **Stage One: Lead-in activity**

The teacher begins the lesson with the projection of a painting by Albert Chevallier Tayler entitled *The Christmas Tree*. With the help of the teacher the students will speculate about the lesson's theme. To guide them in their commentaries the teacher asks the following questions:

- Can you describe this painting?
- What sort of feelings come to your mind when you observe this painting?
- What are these people doing?
- Might this be a special occasion? What are these people celebrating?
- What are the children decorating their Christmas tree with?
- Can you guess what the theme of today's lesson will be?

While observing the photograph and answering the questions students are expected to give opinions.

### **Stage Two: Introducing new vocabulary**

1) In the second stage of the lesson students are given several pictures related to Christmas. In groups, the students are asked to match the pictures with the correspondent words/ texts.

2) With the help of the teacher the students write down the new vocabulary in their notebooks.

### **Stage Three: Reading activity**

1) In the third stage of the lesson students are given handout number one with the text «Christmas Traditions». The students are told to read the text silently. Afterwards the teacher will ask some students to read it aloud.

2) The students are then given handout number two, in which they will accomplish a reading comprehension activity. The teacher allots the students some time to carry out this activity, which will then be corrected orally by the teacher with the help of some students.

### **Stage Four: Listening activity**

In the fourth stage of the lesson the students will listen to a Christmas carol: *The twelve days of Christmas*.

While listening to the song students are expected to accomplish a completion exercise. This activity will then be corrected by the teacher with the help of some students.

#### **Stage Five: Writing activity**

In the last stage of the lesson the teacher distributes handout number three, in which students are asked to write a letter to an imaginary British pen-friend referring to their own Christmas traditions.

## Christmas Vocabulary

### Christmas Candles

### Christmas Stocking

Children hang Christmas stockings at the ends of their beds or along the mantelpiece above the fireplace. Father Christmas will hopefully fill them up with presents.

### Snowman

### Wreath

### Advent Calendar

A card or a poster with twenty-four small doors, one to be opened each day from 1<sup>st</sup> December until Christmas Eve. Each door conceals a picture. Every morning children open one window of the calendar to see a pretty picture or find a chocolate inside.

### Fireplace

### Christmas Cake

These cakes are very rich and dark and contain just about every dried fruit you can think of. They are covered with a layer of marzipan or almond paste. They should be made about six weeks before Christmas and are usually decorated with holly.

## **Chimney**

Father Christmas enters the houses down the chimney on Christmas Eve after midnight and places presents for the children in stockings by their beds or under the Christmas tree.

## **Christmas Pudding**

It's a brown pudding with dried fruits, raisins, nuts and cherries and lots of brandy. Every member of the family must give the pudding a stir and make a secret wish. These puddings are made well before Christmas as it takes time for the alcohol to soak into the dried fruit.

## **Christmas Cards**

Christmas cards became popular in Victorian England. They were mostly home made and given to loved ones. They are sent before Christmas Day and people use them to decorate their houses.

## **Christmas Presents**

## **Carol Singers**

## **Christmas Tree**

The traditional Christmas tree is a fir tree but nowadays in the UK people buy artificial trees 'to save the earth'. The tree will be decorated with lights (candles are a rarity due to the risk of fire), tinsel, baubles, chocolate figures and the obligatory angel on the top. The decoration of the tree is usually a family occasion, with everyone helping.

## **Christmas Crackers**

They are used to decorate the table at dinner on Christmas Day. The family will pull each other's crackers before the meal starts. Inside the cracker there is usually a tissue paper hat, a balloon, a slip of paper with a joke on it and a small gift.

## **Egg nog**

Sweet beverage made with milk or cream, sugar and beaten eggs, and flavoured with cinnamon. Whiskey or brandy are often added.

## **Mistletoe**

Mistletoe was considered sacred by the people of ancient Britain. Along with the Christmas tree and other ornaments it is used to decorate the houses at Christmas. It is a symbol of peace.

## **Reindeer**

Rudolf is the most famous reindeer. At the front of the sleigh he leads the way with his red nose.

## **Sleigh**

On Christmas Eve Santa piles all the toys onto his sleigh and rides across the sky with his reindeers.

## **Roast Turkey**

Christmas dinner consists traditionally of a roast turkey with stuffing and roast potatoes.

## **Gingerbread**

## **Candy Canes**

Along with chocolate figures candy canes are also used to decorate the Christmas tree. Children use to love them.

## **Christmas Ornaments**

Inside the house you will typically find garlands, fake snow, nativity sets, candles, window decorations, and row upon row of Christmas cards. The table will be set (probably the only time in the year when the whole family sits down together to eat) with the best table cloth, glasses, crockery and cutlery.

## **Christmas Bells**

## **Christmas Letter**

## **Christmas Punch**

Hot, spiced alcoholic drink, with pieces of fruit and sugar. It's usually served in a bowl.

## **Crib**

A typical nativity scene consists of figures representing the infant Jesus, his mother Mary, and Mary's husband, Joseph. It can also include the three Magi, shepherds and angels. The figures are usually displayed in a stable.

## **Father Christmas (U.K.)**

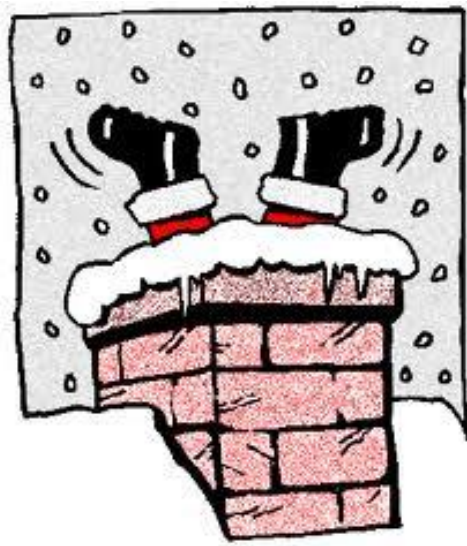
## **Santa Claus (U.S.A.)**

He is an old jolly man with white hair, a beard and a moustache. He and his elves make all the toys for Christmas in his home in the North Pole.







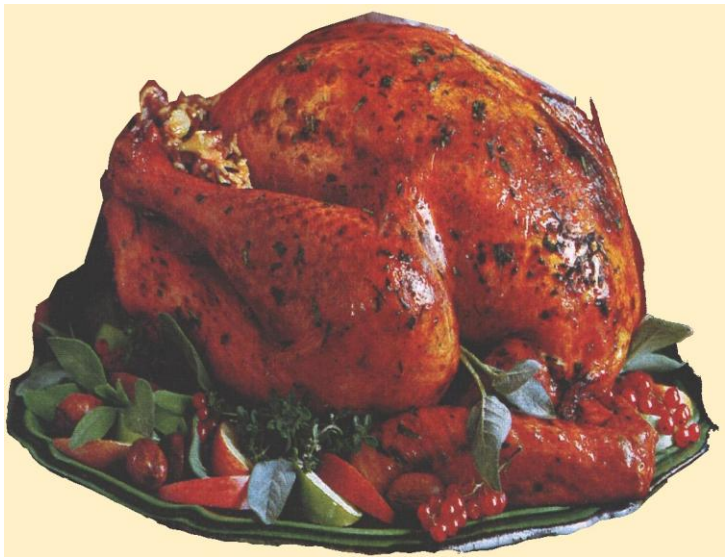




















# Christmas Traditions

Christmas is probably the most festive time of the year, a season of gift-giving and celebration. We all know that Christmas is a religious holiday which marks the birth of Jesus Christ. But did you also know that some of the traditions are adapted from rituals dating back to a time before Christianity?

Many pagan peoples regarded the winter solstice as a time of celebration. Anticipating the return of spring, people decorated their homes with evergreen plants, a symbol of eternal life.

**Mistletoe** was especially popular, as it was believed to have magic powers. People hung sprigs of mistletoe in their homes and kissed beneath them as a gesture of friendship. At pagan festivals there was also a lot of singing and dancing going on - "dancing in a circle" is the original meaning of the word "carol".





Still now we keep these traditions up: we sing **Christmas carols** and dance around in circles, we kiss beneath the mistletoe and we decorate our homes with **Christmas trees**. By the way, did you know that it was a German who set the trend of decorating Christmas trees in England? It was Prince Albert, Queen Victoria's husband. When he moved to England, Christmas trees had already been popular in continental Europe, but not in England. In 1841, Prince Albert put up a Christmas tree at Windsor Castle. The event was reported in the press and as the whole country was very keen on the royal family, people enthusiastically took up the custom of decorating a tree at Christmas.

In English speaking countries, children don't get their presents on **Christmas Eve** - 24<sup>th</sup> of December. **Santa Claus** or **Father Christmas**, as people say in the U.K., comes at night when everyone is asleep. Santa's reindeer can fly and take him from house to house. They land on the roofs of the houses and then Santa climbs down the chimney to leave the presents under the Christmas tree.

In the morning of Christmas Day (25<sup>th</sup> of December) children usually get up very early to unwrap their presents. Then they have plenty of time to play with their new toys. Christmas dinner is served in the early afternoon. Most people eat turkey and sprouts and a Christmas pudding.

The 26<sup>th</sup> of December is called **Boxing Day**. It hasn't always been a holiday. People used to go back to work on that day where their bosses gave them little Christmas presents in small boxes. That's why the day is called Boxing Day.

	<p>English - 9th Grade - 2010/2011</p> <p>Name: _____</p> <p>Class: _____ Date: _____</p>	
---	---	---

**A. Answer the questions according to the text.**

1. What did pagan peoples celebrate at this time of the year?

\_\_\_\_\_ .

2. What does the word "carol" originally mean?

\_\_\_\_\_ .

3. According to the text, which statement is correct?

- a) Many people went to Windsor Castle to see the Christmas tree.
- b) The Royal Family was the first European family who had a Christmas tree.
- c) Queen Victoria had a German husband.

4. Where does Santa's sleigh land?

\_\_\_\_\_ .

5. What do children do on Christmas Day early in the morning?

\_\_\_\_\_ .

6. Why is the 26<sup>th</sup> of December called Boxing Day?

\_\_\_\_\_ .

## The Twelve Days of Christmas, by Tennessee Ernie Ford

### B. Listen carefully to the song and complete the gaps with the missing words.

On the **first day** of (1) \_\_\_\_\_,  
my true love sent to me  
A partridge in a (2) \_\_\_\_\_ tree.

On the **second day** of Christmas,  
my true love sent to me  
(3) \_\_\_\_\_ turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **third day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Three French hens,  
Two turtle doves,  
And a (4) \_\_\_\_\_ in a pear tree.

On the **fourth day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Four calling birds,  
Three (5) \_\_\_\_\_ hens,  
Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **fifth day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Five golden rings,  
Four calling (6) \_\_\_\_\_,  
Three French hens,  
Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **sixth day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Six geese a-laying,  
Five (7) \_\_\_\_\_ rings,  
Four calling birds,  
Three French hens,  
Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **seventh day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Seven swans a-swimming,  
Six (8) \_\_\_\_\_ a-laying,  
Five golden rings,  
Four calling birds,  
Three French hens,  
Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **eighth day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Eight maids a-milking,  
Seven (9) \_\_\_\_\_ a-swimming,  
Six geese a-laying,  
Five golden rings,  
Four calling birds,  
Three French hens,

Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **ninth day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Nine ladies dancing,  
Eight (10) \_\_\_\_\_ a-milking,  
Seven swans a-swimming,  
Six geese a-laying,  
Five golden rings,  
Four calling birds,  
Three French hens,  
Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **tenth day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Ten lords a-leaping,  
Nine (11) \_\_\_\_\_ dancing,  
Eight maids a-milking,  
Seven swans a-swimming,  
Six geese a-laying,  
Five golden rings,  
Four calling birds,  
Three French hens,  
Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **eleventh day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Eleven pipers piping,  
Ten (12) \_\_\_\_\_ a-leaping,  
Nine ladies dancing,  
Eight maids a-milking,  
Seven swans a-swimming,  
Six geese a-laying,  
Five golden rings,  
Four calling birds,  
Three French hens,  
Two turtle doves,  
And a partridge in a pear tree.

On the **twelfth day** of Christmas,  
my true love sent to me  
Twelve drummers drumming,  
Eleven (13) \_\_\_\_\_ piping,  
Ten lords a-leaping,  
Nine ladies dancing,  
Eight maids a-milking,  
Seven swans a-swimming,  
Six geese a-laying,  
Five golden rings,  
Four calling birds,  
Three French (14) \_\_\_\_\_,  
Two turtle doves and a partridge in a pear tree!





English - 9th Grade - 2010/2011

Name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_



## MY OWN CHRISTMAS TRADITIONS

**C. Imagine you have a British pen-friend. Write him/her a letter, in which you refer to the way you celebrate Christmas. Do not forget to wish him/her a Merry Christmas! The following questions may help you:**

How do you celebrate Christmas? Do your house and town get decorated at this time of the year? Do you get your presents on Christmas Eve or on Christmas Day? Do you have any traditional meals for this celebration?

\_\_\_\_\_ December 2010

Dear \_\_\_\_\_,

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## Lesson Plan

**9<sup>th</sup> Form – Level V**

**Topic:** *Christmas in English speaking countries.*

**Theme:** *A Christmas lesson.*

**Date:** 15<sup>th</sup> December 2010

### **Objectives:**

At the end of the lesson students will be able to:

- make use of their speaking skills by making a role play;
- be aware of some vocabulary related to Christmas;
- be aware of some Christmas traditions in English speaking countries;
- experience some Christmas traditions.

### **Vocabulary:**

**Nouns** – advent calendar, candy canes, bells, Christmas stocking, sleigh, gingerbread, carol singers, mistletoe, holly, Christmas baubles, snowman, Christmas presents, Father Christmas' hat.

**Verbs** – to celebrate, to sing, to jingle.

### **Resources:**

**Cards** – Role play with a few excerpts taken from *A Christmas Carol*, by Charles Dickens.

**Power Point** – Activity in which the students identify the objects and several pictures related both to Christmas vocabulary and to the Christmas tale *A Christmas Carol*, by Charles Dickens (in [www.google.com](http://www.google.com)).

**Cards** – Several questions both related to Christmas traditions in English speaking countries and to the Christmas tale *A Christmas Carol*, by Charles Dickens (devised by the teachers)

**Handout Number One** – Singing a Christmas carol entitled *Jingle Bells*, by James Pierpoint.

**Small gifts to be given at the end of the lesson.**

**Computer and slide-show.**

### **Summary:**

Making a role play.

A Christmas Quiz.

A Christmas carol: *Jingle Bells*, by James Pierpoint.

## **Procedures**

### **Stage One: Role play**

The lesson begins with a role play.

Students will be organised in groups of five. Each student plays the role of a character, according to the chapter the group has been given.

### **Stage Two: Identify the objects and the pictures**

In the second stage of the lesson the teachers project a Power Point with ten pictures related both to Christmas vocabulary and to the Christmas tale the students had already read (*A Christmas Carol*, by Charles Dickens). The students are supposed to identify the objects and the characters in the pictures. The first student to identify what is shown in the pictures wins a prize: a candy cane.

### **Stage Three: Christmas Quiz**

In this stage of the lesson each student will have to pick up a question from a Father Christmas' hat. Each question goes with a window in an advent calendar.

If the students answer the question correctly, they will get the chocolate behind the correspondent window.

By the means of the quiz students will revise vocabulary related to Christmas time and to the Christmas tale *A Christmas Carol*, by Charles Dickens.

### **Stage Four: Christmas carol**

In the last stage of the lesson the students will listen and then sing a Christmas carol: *Jingle Bells*.

At the end of the lesson each student will be given a small Christmas gift, which includes some Christmas cookies.

# A Christmas Carol

## Role-play chapters 4 & 5



## Characters:

NARRATOR

SCROOGE

GHOST OF CHRISTMAS YET TO COME

BOY

FRED

BOB CRATCHIT



(NARRATOR) - The spirit led him on. They reached an iron gate, the gate of a churchyard. The spirit stood among the graves and pointed to one of them.

(SCROOGE) - Answer me one question, are these the shadows of the things that *will* be, or are they only the shadows of the things that *may* be?

(NARRATOR) - Still the ghost pointed downwards to the grave beside which it was standing.

(SCROOGE) - Men's actions seem to lead to certain ends, but if the actions are changed, the ends will change. Is that not true?

(NARRATOR) - The spirit did not move. Scrooge read on the stone of the grave his own name: EBENEZER SCROOGE.

(SCROOGE) - Spirit, hear me! I am not the man I was. I will not be the man I would have been if I hadn't met you. Why do you show me this? I will honour Christmas in my heart. I will try to keep the meaning of it all year. I will live in the past, the present and the future. The spirits of all three Christmases will be with me, and I will not forget the lessons that they teach.

(NARRATOR) - He tried to catch the hand of the spirit, but the spirit had disappeared, and where it had stood he saw his bedpost. Yes, the bedpost was his own. The room was his own.

(SCROOGE) - (laughing) I will live in the past, the present and the future, I don't know what day it is. What's today?

(NARRATOR) - cried Scrooge, calling down to a boy who was dressed in his best clothes in the street.

(Boy) - Today? It's Christmas day!

(SCROOGE) - Do you know that shop in the next street where there was a big turkey hanging up? Not a small turkey - the very big turkey.

(Boy) - What, the one as big as me?

(SCROOGE) - Yes my boy! Well, go and buy it. Tell the man to bring it here and I will tell him where to take it. Come back with the man, and I'll give you ten pence. I'll send it to Bob Cratchit.

(NARRATOR) - In the afternoon, Scrooge went to his nephew's house. He passed the door several times before he felt brave enough to go in.

(SCROOGE) - Fred!

(FRED) - Who's that?

(SCROOGE) - It's your uncle Scrooge. I've come to dinner. Will you let me in, Fred? (Give a hug)

(NARRATOR)- It was a wonderful party, wonderful games, and wonderful happiness.

He was early at the office next morning. The clock struck nine. Bob Cratchit was not there. A quarter past nine. Still he had not come. He was eighteen minutes late. Scrooge sat there with the door wide open so that he could see him come in.

(SCROOGE) - Hello, why are you late?

(BOB CRATCHIT) - I'm sorry, sir.

(SCROOGE) - "Now, I'll tell you what I'll do: I'll raise your pay. And I'll try to help you with your family. We must talk about that this afternoon. Put more coal on the fire. Buy another coal box for your room!"

(NARRATOR) - Tiny Tim did not die. Scrooge was like a second father to the family. He became a good friend, a good master and a good man.

## Christmas Quiz

1. What do children hang at the ends of their beds or along the mantelpiece above the fireplace?
2. When does Father Christmas enter the houses down the chimney?
3. What do people use to decorate the Christmas tree with?
4. What is the name of the world's most famous reindeer?
5. What do British people usually eat on Christmas Day?
6. He is an old man with white hair, a beard and a moustache. He and his elves make all the toys for Christmas. Who is this man?
7. Where do some people traditionally kiss on Christmas time as a gesture of friendship or love?
8. On what day do British children get their presents?
9. Where does Santa's sleigh land on Christmas Eve?
10. What do you call the 26<sup>th</sup> of December?
11. How do you translate *Christmas wreath* into Portuguese?
12. Mention a Christmas Carol.

13. Who is the first spirit to speak to Scrooge?

14. What is Bob Cratchit's job?

15. Who asks Scrooge for a charitable contribution?

16. What is Scrooge's typical response to "Merry Christmas"?

17. Which spirit does not speak to Scrooge?

18. What was Marley's first name?

19. What is the name of Bob Cratchit's ill son?

20. What did Scrooge send to Tiny Tim's house?

21. Which of the three spirits was wearing a crown of holly on its head?

22. What is the name of the last spirit?

23. What does Marley have around his body?

24. What is Scrooge's first name?

## Jingle Bells, by James Pierpoint



Dashing through the snow  
In a one horse open sleigh  
O'er the fields we go  
Laughing all the way  
Bells on bob tails ring  
Making spirits bright  
What fun it is to laugh and sing  
A sleighing song tonight

Oh, jingle bells, jingle bells  
Jingle all the way  
Oh, what fun it is to ride  
In a one horse open sleigh  
Jingle bells, jingle bells  
Jingle all the way  
Oh, what fun it is to ride  
In a one horse open sleigh

A day or two ago  
I thought I'd take a ride  
And soon Miss Fanny Bright  
Was seated by my side

The horse was lean and l  
Misfortune seemed his lot  
We got into a drifted bank  
And then we got upsot

Oh, jingle bells, jingle bells  
Jingle all the way  
Oh, what fun it is to ride  
In a one horse open sleigh  
Jingle bells, jingle bells  
Jingle all the way  
Oh, what fun it is to ride  
In a one horse open sleigh yeah

Jingle bells, jingle bells  
Jingle all the way  
Oh, what fun it is to ride  
In a one horse open sleigh  
Jingle bells, jingle bells  
Jingle all the way  
Oh, what fun it is to ride  
In a one horse open sleigh

## Bibliografia

### 1. Documentos orientadores

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa.

Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Inglês, 3.º Ciclo LE I*, Lisboa.

### 2. Bibliografia geral

Barroso, M. R. & Justino, L. J. (1990). *Didáctica do Inglês*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio - Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Bizarro, R. & Braga, F. (2006). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.

Bizarro, R. & Braga, F. (2001). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto.

Castro, H. (2004). *O Professor de Inglês na Era da Interculturalidade*. Porto: Edições Asa.

Castro, M. (2003). "Planos de *Task* - Recursos para a promoção do falante plurilingue e pluricultural e do professor reflexivo". *The APPI Journal*, Year 3, No. 2, 33-39.

Daubney, M. (2010). "Humour in Interaction: Lightning up and laughing in the EFL classroom". *The APPI Journal*, Year 10, No. 1, 33-37.

Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Lever, S. (2003). "Teaching through Drama". *The APPI Journal*, Year 3, No. 2, 15-18.

Ministério da Educação, Parque Escolar (2010). *Jornal Passos Manuel*. Lisboa.

Moreira, M. A. & Vieira, F. (1993). *Para além dos testes: A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação.

Moura de Carvalho, J. (2003). "Ah, a gramática!". *The APPI Journal*, Year 3, No. 2, 22-24.

Oliveira, M. H. (2011). "Incorporating Intercultural Awareness in Language Teaching (Part 1)". *The APPI Journal*, Year 11, No. 1, 27-29.

Oliveira, M. H. (2009). "Engaging students into writing". *The APPI Newsletter*, Year 24, No. 2, 4-5.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

Vince, M. (1998). "Getting to Grips with Grammar". *APPI Newsletter*, Year 13, No. 2/3, 14-15.

Walesko, A. (2006). *A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em Inglês*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Zenhas, A. M. (1998). "Study Skills? Porquê? Para quê?". *APPI Newsletter*, Year 13, No. 2/3, 28-30.



□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□□□ □□□□



Claes Oldenburg, *False Food*, 1966

# The Bluebell Pub

## Kid's Menu



### Main Courses

- o Chicken Nuggets and chips
- o Cheeseburger and chips
- o Sausage, beans and chips

### Desserts

- o Ice-cream and M&Ms with chocolate sauce
- o Strawberry Cheesecake

### Drinks

- o Fizzy Lemonade
- o Coke
- o Milkshakes (strawberry, banana and chocolate)

# BODY IMAGE



Duane Hanson, *Supermarket Lady*, 1969

# CHRISTMAS TIME



Albert Chevallier Tayler, *The Christmas Tree*

□□□□ □□ □□□□□□



Christmas Stocking



□□□□ □□ □□□□□



Sleigh

□□□□ □□ □□□□□



Gingerbread

□□□□ □□□ □□□□□ □□□□□□□□ □□□□□□



Carol Singers



□□□□ □□ □□□□



**Mistletoe**

□□□□ □□ □□□□□



Christmas Baubles

□□□□ □□ □□□□□



Snowman



□□□ □□ □□□□ □□□□□□



Jacob Marley

□□□ □□ □□□□ □□□□□□



Spirit of Christmas yet to come

□ □ □   □ □   □ □ □ □   □ □ □ □ □ □ □ □



Spirit of Christmas Present